

Regina Ferreira Alves

**Prevenção da homonegatividade:  
um processo de mediação sociocultural  
na educação em sexualidade na  
Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Regina Ferreira Alves

**Prevenção da homonegatividade:  
um processo de mediação sociocultural  
na educação em sexualidade na  
Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação  
Área de Especialização em Mediação Educacional  
e Supervisão na Formação

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Doutora Maria Teresa Machado Vilaça**

outubro de 2013

## **DECLARAÇÃO**

**Nome:** Regina Ferreira Alves

**Endereço electrónico:** [rgnalves@gmail.com](mailto:rgnalves@gmail.com)

**Número do Cartão de Cidadão:** 12788602 8 zz5

**Título do Relatório de Estágio:**

Prevenção da homonegatividade: um processo de mediação sociocultural na educação em sexualidade na Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva

**Orientadora:** Doutora Maria Teresa Machado Vilaça

**Ano de conclusão:** 2013

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Educação - Área de Especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTES RELATÓRIOS.

Universidade do Minho, 31 de Outubro de 2013

Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Consciente de que seria impossível realizar este percurso sozinha, não poderia deixar de expressar o meu profundo agradecimento a todas as pessoas que em algum momento ou de alguma forma fizeram parte deste projeto. De modo particular, embora correndo o risco de esquecer alguém, agradeço:

- À minha orientadora, Doutora Teresa Vilaça, que pela sua sagacidade, carinho e confiança, soube fazer com que os momentos de orientação fossem visitas à reflexão, decisivas para o meu desenvolvimento pessoal, profissional e social;

- À minha acompanhante da instituição, Dra. Anabela Leonor, pelo apoio no contexto de estágio, pelas constantes palavras de incentivo e pela amizade que não se agradece, retribui-se;

- À Dra. Aida Alves e a todos os colaboradores da BLCS, incluindo estagiários, pela simpatia com que me acolheram e pela presteza durante o período de estágio.

- A todos/as os/as estudantes universitários/as, utentes na BLCS e do 1º dos mestrados em ensino e em educação, pela disponibilidade em responderem aos inquéritos por questionário. Sem esquecer todos/as os/as docentes pela gentileza com que dispensaram alguns preciosos minutos das suas aulas.

- A todos/as os/as participantes do Ciclo de *Workshops* e da Palestra pelo interesse e pelas reflexões e espaços de abertura criados. Assim, como à Organização da 1ª Marcha pelos Direitos LGBT – Braga, pela ousadia, coragem e subtilidade com que deram mais um passo.

- Às Professoras Ana Brandão, Cláudia Ribeiro e Teresa Vilaça pela disponibilidade em participarem no Ciclo de *Workshops*, assim como, pelos contributos científicos dados no mesmo.

- Ao Professor Jorge Gato pela amabilidade desde o primeiro contacto e, por se ter feito representar pela Dra. Daniela Freitas, à qual agradeço a imediata disponibilidade em participar na palestra. Assim, como ao Professor José Carlos Morgado, que enquanto coordenador do mestrado, marcou presença na sessão de encerramento da Palestra.

- A todas as instituições, *blogs* e *facebooks* que divulgaram o Ciclo de *Workshops* e a Palestra. Em especial, à Rede Ex-Aequo e à CIG pelos panfletos informativos fornecidos.

- Ao Instituto de Educação que forneceu as capas para os *workshops* e permitiu a realização do *coffee-break* da palestra.

- À Maria Cave pelas pequenas obras de arte que deram vida ao auditório da palestra.

- À Anabela Machado pelo socorro dado na criação do *layout* e logótipo do projeto.

- À Patrícia Magalhães, cuja presença me acompanhou no dia-a-dia, num apoio incondicional. A ti, um MUITO OBRIGADA!

- Aos meus pais que, sem mais palavras, são sempre o meu *porto de abrigo*.



# **Prevenção da homonegatividade: um processo de mediação sociocultural na educação em sexualidade na Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva**

*Regina Ferreira Alves*

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação – Mediação Educacional e Supervisão na Formação  
Universidade do Minho  
2013

## **RESUMO**

Este projeto de mediação sociocultural para a prevenção da homonegatividade teve como objetivo desenvolver uma cultura de cidadania ativa e de crença no valor do diálogo reflexivo e emancipatório, de forma a construir ambientes de convivência saudáveis e o estabelecimento de relações sociais e humanas pacíficas.

O projeto iniciou-se com a aplicação de um inquérito por questionário, anónimo, sobre sexualidades composto pelo questionário de conhecimentos sobre a sexualidade (Alderson citado em Alderson, Orzeck, & McEwen, 2009); pela escala de informação sobre a homossexualidade (Wells & Franken, 1987 citado em Alderson *et al.*, 2009); pela escala de atitudes face às lésbicas e *gays* (Herek, 1988) e pela escala de explicações da homossexualidade (Lacerda, 2002). Este estudo é de natureza quantitativa com estudantes universitários/as utentes na Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva (BLCS) e do primeiro ano dos mestrados em Ensino e em Educação na Universidade do Minho ( $N = 300$ ).

Com base nesses resultados foram planificados, divulgados *online*, implementados na BLCS e avaliados três *Workshops* de Educação em Sexualidade no âmbito da prevenção da homonegatividade, e uma palestra com um especialista. As reflexões críticas e os questionários de avaliação das formações, submetidos a uma análise de conteúdo, mostraram que estas atividades funcionaram como um pretexto para se criar a rede de mediação sociocultural.

As conclusões deste estudo mostram a necessidade de criar condições para que os/as estudantes universitários/as, durante a sua formação, reflitam sobre as suas atitudes face à homossexualidade e aprendam a desenvolver processos educativos que incluam a promoção do respeito e da convivência saudável com a diversidade sexual, a defesa dos direitos humanos e a minimização da homonegatividade. A BLCS mostrou as suas potencialidades não só como um polo dinâmico de desenvolvimento social e cultural, mas também como uma instituição que promove a diversidade social e cultural e os direitos humanos.



# **Homonegativity prevention: a sociocultural mediation process in sexuality education in Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva**

*Regina Ferreira Alves*

Professional Practice Report  
Master in Education – Mediation and Supervision of Professional Development  
University of Minho  
2013

## **ABSTRACT**

This sociocultural mediation project, aimed at the prevention of homonegativity, was designed to promote a culture defined by active citizenship and belief in the value of reflexive and emancipatory dialogue, in order to build environments of healthy sociability, and to establish peaceful social and human relationships.

The project started with the administration of an inquiry using an anonymous responses questionnaire concerning sexualities, composed of the *Sexuality Knowledge Questionnaire* (Alderson *cit. in* Alderson, Orzeck, & McEwen, 2009); the *Homosexual Information Scale* (Wells & Franken, 1987 *cit. in* Alderson *et al.*, 2009); the *Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Scale* (ATLG) (Herek, 1988) and the *Explanations of Homosexuality Scale* (Lacerda, 2002). The present study has a quantitative nature, and was conducted with college students attending the Lúcio Craveiro da Silva Library (BLCS) and first-year students enrolled in a Master in Teaching and in Education at University of Minho ( $N=300$ ).

From the analysis of the results, three Sexuality Education Workshops for the prevention of homonegativity, as well as a lecture addressed by an expert, were planned, publicized online, implemented at the BLCS, and evaluated. The critical reflexions and the training sessions' evaluation questionnaires, all submitted to a content analysis, reveal that these activities worked as a pretext to create the sociocultural mediation network.

The conclusions from this study demonstrate the need of creating conditions so college students, along their academic education, reflect about their attitudes concerning homosexuality, and learn to develop educational processes that include the promotion of respect and healthy sociability towards sexual diversity, and also the human rights defense, and that prevent homonegativity. The BLCS showed all its potential, not only as a dynamic center for social and cultural development, but also as an institution that encourages social and cultural diversity, and human rights.





## ÍNDICE

DECLARAÇÃO PARA O REPOSITÓRIUM.....	ii
AGRADECIMENTOS .....	iii
RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vii
ÍNDICE .....	ix
ÍNDICE DE SIGLAS .....	xiii
ÍNDICE DE TABELAS .....	xv
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xvii
CAPÍTULO - INTRODUÇÃO .....	1
1.1. Introdução.....	1
1.2. Apresentação sumária do tema de estágio .....	1
1.2.1. Contextualização geral do estágio.....	1
1.2.2. Atualidade e pertinência do estágio.....	2
1.3. Organização do Relatório .....	3
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO .....	5
2.1. Introdução.....	5
2.2. Enquadramento do estágio na instituição .....	5
2.2.1. Caracterização da Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva .....	5
2.2.2. Caracterização do público-alvo do estágio .....	9
2.3. Apresentação da problemática de investigação e intervenção .....	11
2.3.1. Importância do estágio no âmbito da área de especialização do mestrado.....	11
2.3.2. Identificação e avaliação do diagnóstico de necessidades, motivações e expectativas .....	12
2.3.3. Finalidade e objetivos da investigação e da intervenção.....	13
CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO .....	15
3.1. Introdução.....	15

3.2. Referencial Teórico .....	15
3.2.1. <i>A homossexualidade</i> .....	15
3.2.2. <i>Representações sociais face à homossexualidade</i> .....	21
3.2.3. <i>Preconceito contra homossexuais</i> .....	23
3.2.4. <i>Educação em sexualidade</i> .....	27
3.2.5. <i>A mediação</i> .....	29
3.2.6. <i>Papel da auto-supervisão no âmbito do projeto de intervenção</i> .....	35
3.3. Investigações na área dos conhecimentos, atitudes e representações sociais face à homossexualidade .....	38
3.4. Identificação dos contributos teóricos mobilizados para a problemática em estudo .....	41
CAPÍTULO IV - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO .....	43
4.1. Introdução .....	43
4.2. Descrição do estágio .....	43
4.3. Caracterização sociodemográfica das amostras .....	46
4.3.1. <i>Amostras na fase de diagnóstico</i> .....	46
4.3.2. <i>Amostras na fase de formação e mediação</i> .....	49
4.4. Apresentação e fundamentação da metodologia de investigação .....	50
4.4.1. <i>Seleção das técnicas de investigação</i> .....	51
4.4.2. <i>Recolha, tratamento e análise dos dados da investigação</i> .....	57
4.5. Apresentação e fundamentação da metodologia de intervenção .....	58
4.6. Identificação dos recursos mobilizados e das limitações do processo .....	63
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO .....	67
5.1. Introdução .....	67
5.2. Apresentação do trabalho de investigação .....	67
5.2.1. <i>Conhecimentos sobre a sexualidade</i> .....	67
5.2.2. <i>Conhecimentos acerca da homossexualidade</i> .....	70

5.2.3. <i>Homonegatividade face às Mulheres Lésbicas e aos Homens Gays</i> .....	73
5.2.4. <i>Representações Sociais acerca da Homossexualidade</i> .....	78
5.2.5. <i>Correlação entre os conhecimentos sobre a sexualidade e a homossexualidade, as atitudes e as representações sociais face à homossexualidade</i> .....	82
5.2.6. <i>Evidenciação dos resultados obtidos</i> .....	84
5.2.7. <i>Discussão dos resultados e implicações para a intervenção em formação e mediação</i> .....	86
5.3. <i>Apresentação do trabalho de intervenção desenvolvido</i> .....	88
5.3.1. <i>Avaliação diagnóstica do ciclo de workshops</i> .....	88
5.3.2. <i>Avaliação do impacto do ciclo de workshops</i> .....	89
5.3.3. <i>Avaliação do impacto da palestra</i> .....	91
5.3.4. <i>Autoavaliação do ciclo de workshops</i> .....	93
5.3.5. <i>Evidenciação dos resultados obtidos</i> .....	94
5.3.6. <i>Discussão dos resultados em articulação com os referenciais teóricos mobilizados</i> .....	96
CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
6.1. <i>Introdução</i> .....	101
6.2. <i>Análise crítica dos resultados e das implicações dos mesmos</i> .....	101
6.3. <i>O impacto do estágio</i> .....	104
6.3.1. <i>Impacto do estágio a nível pessoal</i> .....	104
6.3.2. <i>Impacto do estágio a nível institucional</i> .....	105
6.3.3. <i>Impacto do estágio a nível de conhecimento na área de especialização</i> .....	106
BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA.....	109
ANEXOS .....	117
1. <i>Declaração de autorização para divulgação do nome da instituição de estágio</i> .....	119
APÊNDICES.....	123
1. <i>Reflexões sobre o estudo piloto do inquérito por questionário</i> .....	125

2. Questionário para avaliação de conhecimentos, atitudes e representações sociais em relação à homossexualidade (QCARSH).....	131
3. Logótipo, <i>Website</i> e QS Code do projeto.....	137
4. Ficha de inscrição <i>online</i> no Ciclo de <i>Workshops</i> .....	141
5. Cartaz Ciclo de <i>Workshops</i> “Olhar(es) (d)a Diversidade” .....	145
6. Guiões do Ciclo de <i>Workshops</i> “Olhar(es) (d)a Diversidade” .....	149
7. Manuais do Ciclo de <i>Workshops</i> .....	163
8. Exemplar dos certificados de participação no Ciclo de <i>Workshops</i> .....	175
9. Exemplar do questionário de avaliação do Ciclo de <i>Workshops</i> .....	179
10. Diário reflexivo do Ciclo de <i>Workshops</i> .....	183
11. Reflexões críticas do Ciclo de <i>Workshops</i> .....	187
12. Cartaz de divulgação da palestra “Olhar(es) (d)a Diversidade” .....	199
13. PowePoint apresentado na palestra “Olhar(es) (d)a Diversidade” .....	203

## ÍNDICE DE SIGLAS

APA – Associação Americana de Psiquiatria  
ATG – Escala das atitudes face aos homens *gays*  
ATL – Escala das atitudes face às mulheres lésbicas  
ATLG – Escala das atitudes face às mulheres lésbicas e homens *gays*  
BAI – Biblioteca de Apoio à Inclusão  
BLCS – Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva  
CID – Classificação Internacional de Doenças  
CIG - Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género  
CMB – Camara Municipal de Braga  
HBTE - Humanistic Based Teacher Education  
LGBT – Lésbicas, *Gays*, Bissexuais e Transgéneros  
OMS – Organização Mundial de Saúde  
SPSS - Statistical Package for the Social Sciences  
Uminho – Universidade do Minho



## ÍNDICE DE TABELAS

1. Número de utentes da BLCS por escalão etário	10
2. Número de utentes por nível habilitacional da BLCS	10
3. Distribuição e percentagem por frequência académica em função do ano de frequência dos/as inquiridos/as na BLCS	46
4. Distribuição e percentagem por mestrado dos/as inquiridos/as no IE	47
5. Distribuição e percentagem por sexo em função do local de aplicação	47
6. Frequência e percentagem da distribuição das médias de religiosidade pelas diferentes religiões	48
7. Distribuição dos/as inscritos/as pelos diferentes <i>workshops</i>	50
8. Distribuição dos/as inscritos/as pelos <i>workshops</i> e palestra em função do sexo	50
9. Frequência e percentagem por item do conhecimento sobre a sexualidade	68
10. Frequência e percentagem do nível do conhecimento sobre a sexualidade	69
11. Frequência e percentagem do nível do conhecimento sobre a homossexualidade	71
12. Frequência e percentagem do nível do conhecimento sobre a homossexualidade	72
13. Média e desvio-padrão do nível do conhecimento sobre a homossexualidade em função do sexo	72
14. Médias e desvio-padrão por item na escala de atitudes face às mulheres lésbicas e aos homens <i>gays</i>	74
15. Médias e desvio-padrão da escala e das subescalas da homonegatividade face a mulheres lésbicas e homens <i>gays</i>	74
16. Frequência e percentagem das médias dos níveis de homonegatividade na escala e subescalas face a mulheres lésbicas e homens <i>gays</i>	75
17. Médias e desvio-padrão da homonegatividade face às mulheres lésbicas e homens <i>gays</i> em função do sexo	76
18. Médias e desvio-padrão da homonegatividade face às mulheres lésbicas em função da idade	76
19. Médias e desvio-padrão da homonegatividade face às mulheres lésbicas em função do grau de religiosidade	77
20. Frequência e percentagem por item das representações sociais sobre a Homossexualidade	79



21. Médias e desvio-padrão de cada subescala das representações sociais sobre a homossexualidade	80
22. Médias e desvio-padrão das representações sociais sobre a homossexualidade em função do gênero	81
23. Médias e desvio-padrão das representações sociais sobre a homossexualidade em função da religiosidade	82
24. Correlação entre as escalas de conhecimento sobre sexualidade e a homossexualidade, as subescalas de homonegatividade e as explicações sobre a homossexualidade	83
25. Frequências da satisfação específica face a cada <i>workshop</i>	89
26. Frequências da avaliação da formadora face a cada <i>workshop</i>	89
27. Frequências da avaliação da palestra	92

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

1. Organograma da estrutura organizacional de BLCS	6
2. Visão geral das atividades desenvolvidas no estágio	44



## **CAPÍTULO I**

### **INTRODUÇÃO**

#### **1.1. Introdução**

Neste capítulo, após esta breve introdução (1.1), apresenta-se um breve sumário do tema de estágio (1.2), contextualiza-se a instituição em que este estágio foi desenvolvido (1.2.1), assim como a atualidade e pertinência do mesmo (1.2.2). Por último, descreve-se a organização deste relatório (1.3).

#### **1.2. Apresentação sumária do tema de estágio**

##### ***1.2.1. Contextualização geral do estágio***

Este projeto de estágio surgiu no âmbito do Estágio Profissional desenvolvido no decorrer do 2º ano do Mestrado em Educação - Especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação, cujo objetivo principal visou o desenvolvimento de um projeto de investigação/intervenção em contexto real, no qual foram colocados em prática os conhecimentos e competências adquiridas durante o 1º ano do referido mestrado. Este estágio foi alvo de uma contínua avaliação e supervisão, pelo facto de ter sido acompanhado pela unidade curricular: Supervisão do Estágio e do Relatório.

O estágio profissional decorreu na Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva (BLCS) (Anexo 1). A escolha desta instituição para a realização do estágio prendeu-se, por um lado, com o facto de a BLCS ser um espaço aberto à discussão de ideias e temas de interesse sociocultural, na qual são promovidas conferências, *workshops*, colóquios, recitais e demais formas de animação sociocultural. E, por outro lado, por esta biblioteca favorecer a inclusão social e ser lugar de (in)formação, de socialização, de participação cívica e de promoção cultural pluridisciplinar.

O estágio na BLCS propôs o desenvolvimento de um plano de investigação e intervenção sobre a homonegatividade dos/as estudantes universitários/as, tanto daqueles/as que são utentes da BLCS como dos/as que frequentavam o primeiro ano dos Mestrados em Educação e em Ensino na Universidade do Minho. Assim, este projeto pretendeu, por um lado, investigar os conhecimentos, atitudes e representações sociais dos/as referidos/as estudantes universitários/as face à

(homo)sexualidade e, por outro lado, intervir junto deste público na criação de agentes de desenvolvimento na prevenção da homonegatividade.

Face ao exposto, assume-se que as universidades enquanto instituições sociais emissoras de valores, ideais e crenças, das quais a sociedade não é alheia, (re)produz as desigualdades e estereótipos sociais, neste caso associados à orientação sexual. Por essa razão, estabeleceu-se como público-alvo deste projeto os/as estudantes universitários/as, por serem os/as como futuros/as profissionais socioeducativos/as, futuros pais e futuras mães, futuros/as agentes de desenvolvimento na prevenção da homonegatividade. Assim, a partir da análise dos níveis de conhecimento sobre a (homo)sexualidade, das atitudes homonegativas e das representações sociais dos/as estudantes universitários/as, emergiu a necessidade de criar uma rede para a prevenção da homonegatividade. Deste modo, o ciclo de *workshops* e a palestra, enquanto estratégias de (in)formação, constituíram o pretexto para a criação desta rede.

Em suma, o processo de mediação sociocultural, que se pretendeu desenvolver com este projeto, foi visto como uma “modalidade de formação orientada para a autonomia, desenvolvimento, participação e transformação pessoal e socioprofissional” (Correia & Silva, 2010, p. 9). Ou seja, pretendeu-se desenvolver uma cultura de cidadania ativa, de valorização do *Eu* na relação com o *Outro* e de crença no valor do diálogo reflexivo e emancipatório, de forma a construir ambientes de convivência saudáveis e o estabelecimento de relações sociais e humanas pacíficas. Logo, pretendeu-se que a BLCS não fosse apenas um polo dinâmico de desenvolvimento social e cultural, mas também uma instituição de mudança para a construção de uma sociedade cada vez mais enriquecida e bem informada que salvguarde a diversidade social, cultural e sexual.

### ***1.2.2. Atualidade e pertinência do estágio***

Assumindo que o período histórico que caracteriza o contexto social atual, em Portugal, é o de estagnação quanto a políticas de transformação e emancipação, torna-se inevitável que os organismos públicos sejam os primeiros a assumirem a responsabilidade social, não no sentido de uma “Revolução Cultural”, mas pela compreensão e aceitação dos factos que marcam a atualidade.

O reconhecimento oficial da homossexualidade, impulsionada pela legalização da união entre casais do mesmo sexo (de acordo com o decreto lei nº 9 de 31 de maio de 2010) e, pela recente aprovação do Projeto de Lei 278/XII, que consagra a possibilidade de co-adoção pelo cônjuge ou unido de facto do mesmo sexo, deveria favorecer e, certamente, diminuir os comportamentos homonegativos

e, consequentemente, as perseguições a indivíduos não heteronormativos. Ao mesmo tempo, a legalização das uniões homoafetivas somente tornou mais justa a vida das pessoas que já vivem a sua sexualidade de forma clandestina, tornando possível assumirem o que são e diminuírem as suas angústias, pois o que é proibido gera vergonha, dissimulação e, muitas vezes, medo.

É inegável, que a sociedade tem sofrido mutações de âmbito atitude-comportamental, provocando o conflito entre gerações. É argumentado neste relatório que este conflito surge através da irreverente crise de valores que as novas gerações acarretam, quer pelas ideologias dispares com as dos antepassados, quer pelas orientações sexuais que deixaram de estar encobertas, pois apesar de todo o trabalho desenvolvido por instituições internacionais, como a Organização Mundial de Saúde (OMS), as mudanças, neste caso face à orientação sexual, não são imediatas, requerendo um contínuo trabalho de prevenção e intervenção face a qualquer tipo de discriminação sexual.

O discurso social quanto à aceitação da diversidade sexual tornou-se “moda”, refletindo-se nos discursos extremamente multifacetados que nos chegam pelos *media* ou pelas vozes que circulam no *local*. Apesar de socialmente “ficar bem” dizer que somos um “povo” liberal e tolerante às diferenças, sabe-se que existe o chamado preconceito sexual, a homonegatividade. Perante estes discursos antagónicos e o contexto social atual, considerou-se a problemática levantada com este estágio pertinente e ajustada à conjuntura social atual.

### **1.3. Organização do Relatório**

Este relatório de estágio encontra-se organizado em seis capítulos. Após este primeiro capítulo (Capítulo I), onde se fez a apresentação sumária do tema do estágio, será feito o enquadramento contextual do estágio (Capítulo II), referindo-se o enquadramento do estágio na instituição (2.2) e apresentando-se a área problemática e os objetivos de investigação e intervenção (2.3).

No capítulo III - Enquadramento teórico da problemática do estágio - apresenta-se o referencial teórico subjacente a este estágio (3.2) que inclui: pressupostos teóricos no âmbito da homossexualidade (3.2.1); representações sociais face à homossexualidade (3.2.2); preconceitos contra homossexuais (3.2.3); justificação do papel da educação em sexualidade (3.2.4), da mediação (3.2.5) e da supervisão (3.2.6) neste estudo; investigações relevantes que suportaram este estudo (3.3); e, um capítulo de síntese, onde serão identificados os contributos teóricos mobilizados para a problemática específica da investigação e intervenção (3.4).

No capítulo IV, faz-se o enquadramento metodológico do estágio, onde, depois de uma breve descrição do processo de estágio (4.2), seguindo-se, a caracterização sociodemográficas das amostras (4.3) na fase de diagnóstico (4.3.1) e na fase de formação e mediação (4.3.2). Depois, apresenta-se e fundamenta-se a metodologia de investigação (4.4), subsecção na qual se inclui a seleção das técnicas de investigação (4.4.1) e a explanação sobre a recolha, tratamento e análise dos dados de investigação (4.4.2). Em seguida, apresenta-se a metodologia de intervenção (4.5), da qual consta um subponto sobre a seleção das técnicas de intervenção (4.5.1). Por último, são identificados os recursos mobilizados e as limitações do processo (4.6).

No capítulo V - Apresentação e Discussão dos resultados - numa primeira parte, apresenta-se descreve-se e discute-se os resultados do trabalho de investigação desenvolvido (5.2), em sete subsecções. Em primeiro lugar apresenta-se os resultados dos dados obtidos com a aplicação dos inquéritos por questionário para cada uma das subescalas: conhecimentos sobre sexualidade (5.2.1), conhecimentos acerca da homossexualidade (5.2.2), homonegatividade face às mulheres lésbicas e aos homens *gays* (5.2.3), representações sociais acerca da homossexualidade (5.2.4), assim como a correlação entre as subescalas enunciadas (5.2.5). A sétima subsecção – Evidenciação dos resultados obtidos (5.2.6) – apresenta os resultados esperados e os resultados imprevisíveis, para que, por último, se discutam os resultados obtidos em articulação com os referenciais teóricos mobilizados (5.2.7). Na segunda parte deste capítulo, apresenta-se os resultados do projeto de intervenção (5.3), em seis secções. Em primeiro lugar apresenta-se os resultados da avaliação diagnóstica do ciclo de *workshops* (5.3.1), e, em seguida apresenta-se a avaliação do impacto dos *workshops* (5.3.2), assim como da palestra (5.3.3). A subsecção quatro refere-se à autoavaliação do processo de intervenção (5.3.4). E, por último, evidencia-se os resultados obtidos (5.3.5), para os discutir em articulação com os referenciais teóricos mobilizados (5.2.6).

No VI e último capítulo, fazem-se as considerações finais sobre este estágio. Primeiro, apresenta-se uma síntese final das conclusões do estágio a nível dos resultados esperados e inesperados encontrados, em função dos objetivos inicialmente definidos (6.2). Depois, faz-se uma análise crítica dos resultados obtidos e das suas implicações para o futuro (6.3), assim como do impacto do estágio a nível pessoal, institucional e de conhecimento na área de especialização (6.4).

## **CAPÍTULO II**

### **ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO**

#### **2.1. Introdução**

Este capítulo, após esta breve introdução, visa enquadrar a instituição na qual o estágio foi desenvolvido (2.2), através da sua caracterização (2.2.1), da especificação do âmbito da realização do estágio (2.2.2) e da caracterização do público-alvo envolvido (2.2.3). De seguida, apresenta-se a área da problemática e os objetivos da investigação e da intervenção (2.3), onde se discute a importância do estágio no âmbito da área de especialização do mestrado (2.3.1) e, ainda, se apresenta a identificação e avaliação do diagnóstico de necessidades, assim como as motivações e expectativas para a realização do estágio (2.3.2). Por último, são apresentadas a finalidade e os objetivos do estágio (2.3.3).

#### **2.2. Enquadramento do estágio na instituição**

##### ***2.2.1. Caracterização da Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva***

A Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva (BLCS) surgiu da parceria entre a Universidade do Minho (Uminho) e a Câmara Municipal de Braga (CMB), em 1990, pretendendo incluir a cidade de Braga no *Projeto Bibliopolis*, projeto governamental “inserido no plano de desenvolvimento da rede nacional de leitura pública criada pelo Instituto Português do Livro e da Leitura, que se propõe apoiar técnica e financeiramente as bibliotecas municipais de Lisboa, Porto e Coimbra e, ainda a Biblioteca Pública de Braga” (Nunes, 2005, p. 291), cujo objetivo seria o de transformar os hábitos de leitura dos portugueses.

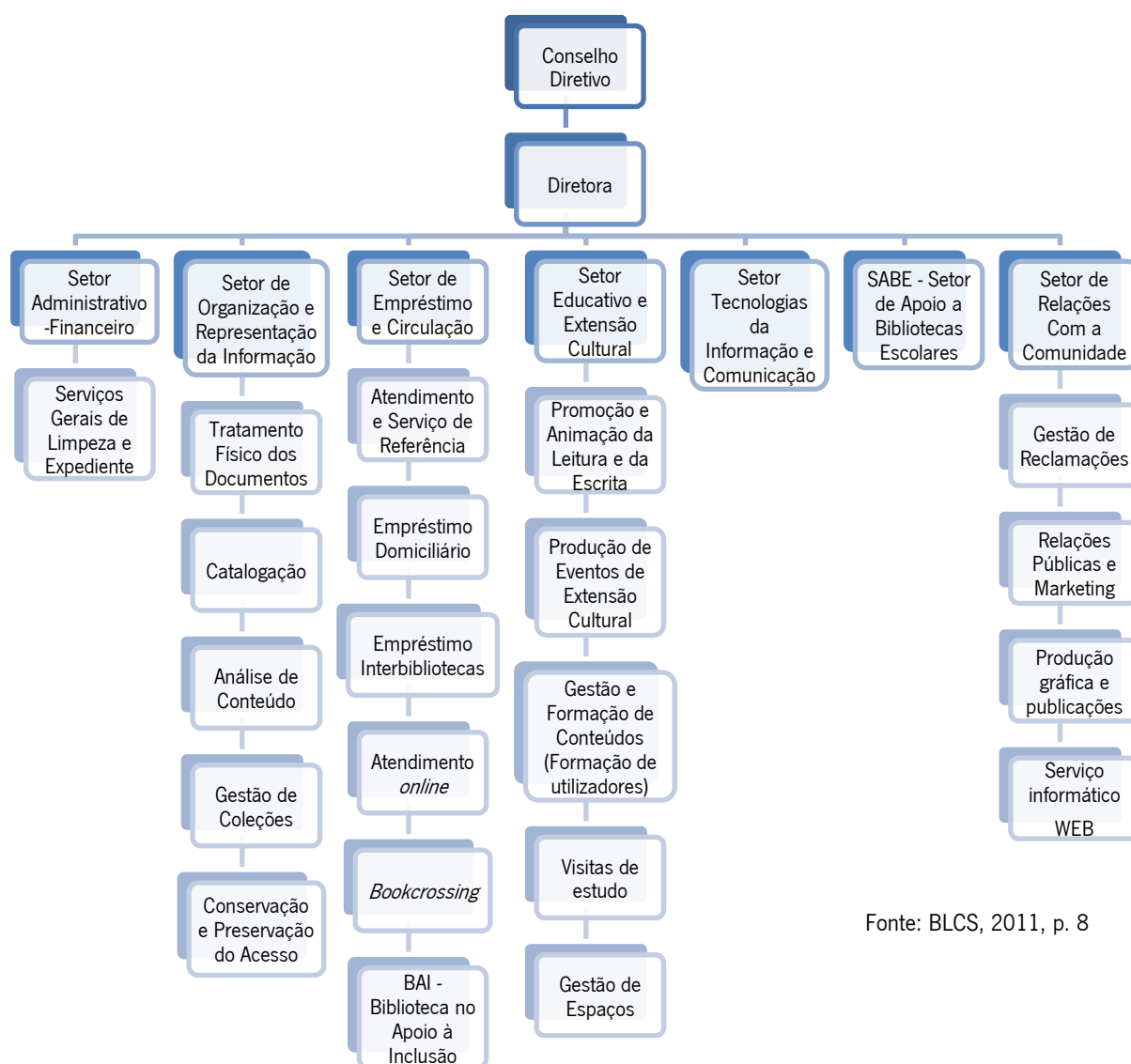
Em Dezembro de 2004, foram abertas, oficialmente, as portas da BLCS ao público, tendo aí recebido o nome do seu patrono, Professor Doutor Lúcio Craveiro da Silva, primeiro reitor da Universidade do Minho, entre 1981 e 1984. A biblioteca encontra-se situada no centro histórico de Braga e a sua obra da autoria do arquiteto Mário Abreu demonstra grande empenho na preservação dos vestígios arqueológicos encontrados no local, que ainda hoje podem ser encontrados nas várias salas de leitura do rés-do-chão.



Esta biblioteca afirma-se como um espaço aberto, dinâmico, inovador e atrativo, sendo permanentemente atualizada a (in)formação que, de forma fácil e oportuna a biblioteca recebe, trata e disponibiliza, proporcionando, desta forma, respostas adaptadas às necessidades e interesses dos/as seus/suas utentes.

### *O organograma*

A Uminho e a CMB são as entidades responsáveis pela direção e gestão da BLCS, representando-se através do Conselho Diretivo e da Diretora. A restante estrutura organizacional da BLCS divide-se em sete sectores, como é possível verificar no organograma que se segue, que também apresenta os principais serviços desenvolvidos por cada um dos sectores.



Fonte: BLCS, 2011, p. 8

Figura 1  
*Organograma da estrutura organizacional de BLCS*

Destaca-se o Sector Educativo e Extensão Cultural, e dentro deste as funções de produção de eventos de extensão cultural e a gestão e formação de conteúdos, pelo facto do estágio desenvolvido se inserir dentro deste sector funcional. Assim,

constituem atribuições deste setor, todas as ações que promovem a leitura, a escrita, a formação contínua e aprendizagem, bem como atividades relacionadas com a cooperação inter-institucional (nomeadamente instituições educativas, de solidariedade social, etc.). É do seu âmbito realizar iniciativas de promoção da leitura e do livro e de extensão cultural (BLCS, 2011, p. 30).

### ***A missão***

De acordo com os Estatutos da BLCS, “o principal objetivo da Biblioteca é a prestação de um serviço de leitura pública, desenvolvendo e prosseguindo as suas atribuições de acordo com a moderna conceção preconizada pela Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas” (BLCS, 2011, p. 1).

### ***Os objetivos estratégicos***

A BLCS, subjacente ao serviço público, possui dezassete objetivos estratégicos que se propõe a atingir e desses serão referenciados de seguida aqueles que serão atingidos com a contribuição deste estágio:

1. Implementar uma política clara com definição de objetivos, prioridades e serviços, associados às necessidades da comunidade local;
3. Garantir que todos os serviços sejam fisicamente acessíveis e prestados em horários convenientes a todos os membros da comunidade;
4. Constituir fundos documentais, em todos os tipos de suporte e representativos do conhecimento humano, adequados a todos os grupos da comunidade, independentemente da sua idade, condição física, económica ou social;
5. Recolher informação local e torná-la facilmente acessível;
7. Garantir a todos os grupos da comunidade o acesso à informação, nomeadamente, através das tecnologias da informação e comunicação;
9. Estimular a partilha de informação e conhecimento, através da promoção de ações de âmbito cultural;
13. Promover a identidade cultural, cooperando com as organizações locais, regionais e nacionais, proporcionando um espaço para atividades culturais, organizando programas culturais e velando para que os interesses culturais se encontrem representados nos seus fundos bibliográficos;
14. Colaborar com outros grupos e organizações da comunidade, incluindo autoridades locais, empresas, associações e organizações de voluntários e disponibilizar serviços adequados às suas necessidades;

16. Continuar a divulgar os serviços disponibilizados pela Biblioteca junto da Comunidade, dando-lhe mais visibilidade (BLCS, 2011, p.2).

## ***Serviços***

Ao termo biblioteca podem ser associados diversos significados, tal como, “edifício ou sala onde se encontra uma coleção de livros para consulta no local ou empréstimo domiciliário” (Guedes, 1996, p. 395). No entanto, atualmente, uma biblioteca, tal como a conhecemos, é muito mais do que isso, a julgar por todos os serviços oferecidos pela BLCS. Tais como,

o acesso livre e direto às monografias, publicações em série expostas nas estantes e o seu empréstimo domiciliário; o acesso aos filmes (DVD e VHS) e música (CD e DVD), adquiridos pela BLCS; o empréstimo domiciliário e interbibliotecas; a disponibilização de postos informáticos com acesso gratuito à Internet, apetrechados com ferramentas informáticas que permitem, nomeadamente, a produção e edição de textos; o serviço de impressão e de fotocópias em regime de autosserviço e a oferta de um leque diversificado de atividades culturais, relacionadas com a promoção do livro, da leitura, da escrita, bem como outras de extensão cultural (BLCS, 2011, p. 23).

Cumulativamente aos serviços enunciados, a BLCS disponibiliza um conjunto de serviços eletrónicos aos/às seus/suas utentes através do seu portal, entre eles, o catálogo bibliográfico *online*, as pesquisas bibliográficas e a criação de bibliografias; a gestão do perfil de utilizador (verificação dos empréstimos domiciliários, renovações de empréstimos, pedidos/reservas de livros, notificações enviadas pelo sistema, gestão de dados pessoais - email e password); a gestão de impressões e dos saldos de conta; a disponibilização do serviço de impressões e de fotocópias em regime de autosserviço e devidamente automatizado e centralizado no sistema de gestão da BLCS. Para além destes serviços eletrónicos, em 2011, a BLCS continuou a marcar a sua presença institucional no *Facebook* e no *Twitter*, com vista a ter maior visibilidade nas redes sociais (*facebook*: <http://www.facebook.com/biblioteca.Blcs> e *twitter*: [http://twitter.com/Blcs\\_Braga](http://twitter.com/Blcs_Braga)). No mesmo ano, continuou a ser disponibilizada pela BLCS uma plataforma de trabalho para a constituição da Rede de Bibliotecas de Braga, que pretende levar a cabo uma política de trabalho colaborativo entre a BLCS e todas as Bibliotecas Escolares do concelho de Braga. (<http://rbb.blcs.pt/default.aspx>). (BLCS, 2011).

No portal da BLCS – <http://www.blcs.pt> - está disponível o serviço de atendimento *online*, que permite aos internautas colocar as suas questões/sugestões/reclamações eletronicamente, através do formulário e/ou serviço de chat.

A BLCS possui áreas destinadas às mais diversas atividades de leitura, disponibilizando três salas de leitura para adultos com capacidade de 600 lugares no total, num das quais se disponibilizam cabines de leitura individuais. Possui ainda uma sala de leitura infanto-juvenil com 65 lugares, um espaço destinado a atividades de animação infantil com 30 lugares e uma sala de expressão plástica para atividades em grupo, que complementa o espaço destinado ao público mais jovem.

Uma das preocupações da BLCS centra-se na inclusão de utentes portadores/as de deficiência, nomeadamente deficiência visual. Para tal dispõe do serviço “Biblioteca no apoio à inclusão” (BAI), que permite o acesso equitativo (através de um aparelho que transforma o texto em áudio de todas as obras que estão expostas na biblioteca) à cultura e informação de todos/as os/as cidadãos/cidadãs. Nas salas de leitura estão disponíveis equipamentos que facilitam a leitura ao cego e ambliope, nomeadamente, aparelhos que permitem ampliar determinados documentos, quer sejam textos ou imagens, e o mesmo acontece com o acesso à internet e na audição de livros. O BAI constitui, para um número relevante de cidadãos/cidadãs e instituições, uma parceira indispensável para o acesso à informação e à cultura.

Deste modo, percebe-se que a BLCS dispõe de um conjunto de serviços especificamente vocacionados para a satisfação das necessidades dos/as seus/suas utilizadores/as.

### ***2.2.2. Caracterização do público-alvo do estágio***

A BLCS encontra-se aberta a todas as pessoas que a pretendam frequentar, quer pertençam ao Distrito de Braga, ou não. Entre os/as utentes da BLCS estão representados/as “todas as idades e condições sociais: crianças desde a mais tenra idade até seniores, crianças e jovens em idade escolar, adultos a frequentar o ensino superior, adultos trabalhadores e aposentados, que procuram atualizar-se diariamente” (BLCS, 2011, p. 25). Até 31 de Dezembro de 2011, registaram-se 1.517 novas inscrições de utilizadores/as, contando com um total de 16 458 utentes inscritos/as (Tabela 1).

Tabela 1

*Número de utentes da BLCS por escalão etário*

Idades	Nº de utilizadores
Até aos 5 anos	352
6-12 anos	1.749
13-17 anos	1.805
<b>18-25 anos</b>	<b>5.281</b>
26-35 anos	3.417
36-50 anos	2.738
51-65 anos	868
Mais de 65 anos	248
<b>Total</b>	<b>16.458</b>

Fonte: BLCS, 2011, p. 25

A faixa etária dos/as utentes que mais procura a BLCS continua a ser a compreendida entre os 18 e os 25 anos, seguida dos 26 aos 35 anos e dos 36 aos 50 anos. Relativamente às habilitações académicas dos/as utilizadores/as inscritos/as, é possível verificar, através da tabela 2, que os/as utentes que frequentam o ensino superior ou que já possuem licenciatura são aqueles/as que mais utilizam a BLCS.

Tabela 2

*Número de utentes por nível habilitacional da BLCS*

Habilitações académicas	Nº de utilizadores
1º Ciclo EB	822
2º Ciclo EB	909
3º Ciclo EB	1.402
Secundário	2.050
<b>Frequência Licenciatura</b>	<b>2.268</b>
Bacharelato	116
Pós-Graduação	153
<b>Licenciatura</b>	<b>2.900</b>
Mestrado	325
Doutoramento	1.27
Não aplicável (campo de Hab. não preenchido)	5.513
<b>Total</b>	<b>16.458</b>

Fonte: BLCS, 2011, p. 26

Assim, o projeto de estágio desenvolvido incidu sobre os/as utentes da BLCS que se encontravam a frequentar o ensino superior, independentemente do estabelecimento de ensino superior em que estavam inscritos/as.

## **2.3. Apresentação da problemática de investigação e intervenção**

### ***2.3.1. Importância do estágio no âmbito da área de especialização do mestrado***

Este estágio baseia-se no pressuposto de que hoje habitamos num espaço coletivo, não erradicando a singularidade, pois viver a singularidade, numa sociedade cada vez mais plural, é adotar comportamentos de respeito, ao invés de uma hipocrisia tolerante. Desta forma, e atribuindo à mediação o papel de criação de co-parcerias interprofissionais e interinstitucionais facilitadoras da construção de ambientes de partilha mais igualitários e inclusivos, este estágio assumiu-se como um contributo da mediação para a criação de uma comunidade de aprendizagem colaborativa reflexiva, caracterizada pelo desenvolvimento de práticas de observação, indagação e reflexão dos/as envolvidos/as na construção de um espaço comum. Atribuir este papel à mediação e à formação, implica dotar essas práticas de uma dimensão supervisiva, em que a observação e reflexão contínuas sobre as práticas produzam aprendizagens pessoais e de grupo que levam a uma melhoria contínua das práticas e ao desenvolvimento pessoal e profissional.

A relevância deste estágio no âmbito da área de especialização do mestrado é reconhecer que a mediação associada à formação está na base de uma estruturação social, que se poderá expandir para além das esferas culturais e socioeducativas. Ou seja, é perspetivar o respeito pela diversidade sexual como um novo desafio para a sociedade, que mais do que a respeitar terá de conviver com ela no espaço comum; é ousar incrementar a mediação e a formação, com um carácter mais intimista, alargando-as à esfera sexual, capaz de libertar os indivíduos dos estigmas sexuais, proporcionando-lhes condições para um real conhecimento da sua sexualidade e da sexualidade dos outros, no caminho de uma maior harmonia consigo mesmo e com a sociedade traduzindo-se num aumento da sua autoestima e desenvolvimento de competências de cidadania.

Atrever-se a sair da zona de conforto não é mais do que uma busca incessante pelo autoconhecimento, como também, um instrumento indissociável da emancipação social. A divergência de ideias constitui o ponto de partida para a construção de uma identidade coletiva capaz de agregar as singularidades como potencializadoras de uma almejada transformação das crenças e atitudes, tal como é apanágio da mediação, face à homonegatividade.

### ***2.3.2. Identificação e avaliação do diagnóstico de necessidades, motivações e expectativas***

A necessidade de consciencialização, sensibilização e formação na prevenção da homonegatividade junto dos/as estudantes universitários/as, é sugerida por vários estudos que defendem que a discriminação em função da orientação sexual se estende às comunidades académicas. É exemplo disso o relatório do observatório de educação LGBT (2012), ao referir que este tipo de discriminação nas praxes ao nível do ensino superior aumentou consideravelmente.

Dos objetivos da biblioteca pública, segundo a IFLA-Unesco, destaca-se, como fundamento da importância deste estágio ter sido realizado na BLCS, o apoio à educação individual e à autoformação, assim como à educação formal a todos os níveis, e o fomentar o diálogo intercultural e a diversidade cultural, pois, “não é possível construir o futuro e afirmar a nossa identidade cultural se não possuímos bibliotecas abertas a todos – bibliotecas que sejam refúgio da memória, presença do quotidiano, espaço de interrogação” (Nunes, 2005, p. 101).

Assim, tendo por base o Manifesto da Unesco (1994 citado em Nunes, 2005, p. 34), as bibliotecas públicas são “uma porta de acesso local ao conhecimento e à informação, proporcionando as condições básicas para uma aprendizagem contínua, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais”. Neste sentido, este estágio, no que concerne ao seu tema fulcral, permitiu através da BLCS, providenciar os recursos através de meios variados “para dar resposta às necessidades de indivíduos e grupos nas áreas da educação e informação, e no desenvolvimento e manutenção de uma sociedade democrática, ao facultar ao indivíduo o acesso a um amplo e diversificado leque de conhecimentos, ideias e opiniões” (Gill, 2001, p. 19).

Apesar dos fundamentos anteriores, não deve ser descurado o facto do IV Plano Nacional para a Igualdade: Género, Cidadania e Não Discriminação (2011-2013) na área estratégica 11 (Orientação Sexual e Identidade de Género) integrar uma medida diretamente relacionada com a instituição em que o estágio foi realizado: “Promover a dotação das redes bibliotecárias municipais e escolares de uma oferta diversificada e inclusiva na área da orientação o sexual e identidade de género” (Resolução do Conselho de Ministros nº 5 de 18 de janeiro de 2011, p. 315).

A ideia passou por compreendermos quais os índices de homonegatividade que a “geração do conhecimento” apresenta, ou seja, compreender se existe ou não dissonância entre as atitudes e os comportamentos, bem como (in)formar sobre a diversidade sexual, para melhorar a postura social no

sentido de que o valor da diferença não retrate um discurso antagónico, mas uma postura efetiva, onde as sinergias da diferença fazem do */oca/* um sítio aprazível e emancipador de convivência.

Todo o processo desenvolvido assumiu que é através da convivência que se consegue quebrar as velhas lógicas de exibicionismo e de promiscuidade que primam pelo choque com a restante sociedade, optando por uma postura forçada ao invés de uma emancipação conquistada. Assim, o projeto de intervenção primou pela criação de espaços de convívio, onde a diversidade sexual foi encarada dentro de um espírito de colegialidade democrática, onde a aceitação não se mediu pelas palavras proferidas, mas por posturas reflexivas que se pretenderam frontais, na ótica de um melhor entendimento dos limites das conceções sexuais que por diversas vezes é confundida com os limites da identidade do próprio indivíduo.

### ***2.3.3. Finalidade e objetivos da investigação e da intervenção***

#### *Finalidade do estágio*

Com base em motivações pessoais, profissionais e sociais, este estágio pretendeu, por um lado, investigar os conhecimentos, atitudes e representações sociais dos/as referidos/as estudantes universitários/as face à (homo)sexualidade. E, por outro lado, intervir junto deste público para a formação de agentes de desenvolvimento local face à prevenção da homonegatividade.

O processo de mediação construído pretendeu levar todos/as os/as envolvidos/as a refletirem sobre os seus (pre)conceitos relativos à diversidade sexual, promovendo um maior conhecimento biopsicossocial sobre a (homo)sexualidade. Ou seja, pretendeu-se, com este processo, promover a criação de linhas orientadoras sobre estratégias pedagógicas de promoção e encorajamento do desenvolvimento de uma educação em sexualidade positiva de aceitação da diversidade sexual, visando a construção de uma sociedade cada vez mais tolerante às diferenças e à diversidade sexual, destacando a importância da mediação sociocultural e da formação numa vertente transformativa e emancipatória para a prevenção da homonegatividade.

#### *Objetivos da investigação*

1. Identificar o nível de conhecimento dos/as estudantes universitários/as sobre a (homo)sexualidade.



2. Avaliar quais as atitudes dos/as estudantes universitários/as face às mulheres lésbicas e aos homens *gays*.
3. Caracterizar as representações sociais dos/as estudantes universitários/as relativamente às explicações da homossexualidade.
4. Explicitar a relação entre o nível de conhecimentos, as atitudes e as representações sociais face aos homossexuais e à homossexualidade.
5. Refletir sobre as características da mediação sociocultural na educação em sexualidade orientada para a prevenção da homonegatividade no contexto da BLCS.
6. Analisar como evolui a criação de uma rede de educadores/as, a partir da formação ministrada na BLCS sobre prevenção da homonegatividade.

#### *Objetivos da intervenção*

1. Promover o aumento do nível de conhecimentos face à (homo)sexualidade, proporcionando informações científicas atuais.
2. Encorajar os/as estudantes universitários/as a aprofundarem o seu conhecimento sobre o desenvolvimento biopsicossocial.
3. Encorajar os/as estudantes universitários/as a compreenderem, respeitarem e valorizarem a diversidade sexual.
4. Criar condições para que os/as estudantes universitários/as compreendam a necessidade de abordar as questões de género e diversidade sexual em contexto escolar.
5. Criar condições para que os/as estudantes universitários/as avaliem as suas atitudes face à homossexualidade.
6. Encorajar os/as estudantes universitários/as a identificarem estratégias de intervenção adequadas à não discriminação em função da orientação sexual.
7. Encorajar os/as estudantes universitários/as a refletirem criticamente sobre a educação em sexualidade orientada para a ação na promoção da saúde sexual.
8. Criar condições para que os/as estudantes universitários/as desenvolvam a competência para agir face à eliminação de comportamentos de discriminação sexual e violência em função do género e/ou orientação sexual.
9. Capacitar os/as estudantes universitários/as enquanto agentes de desenvolvimento e mudança na prevenção da homonegatividade.

## **CAPÍTULO III**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO**

Celebrar a diferença em vez de a penalizar significa que a procura de pontos comuns deve ser acompanhada da singularidade e da diversidade dos seres humanos.

Torremorell (2008, p.81)

#### **3.1. Introdução**

No presente capítulo - Enquadramento teórico da problemática do estágio – e, após esta breve introdução (3.1), apresenta-se o referencial teórico subjacente a este estágio (3.2), que inclui pressupostos teóricos no âmbito da homossexualidade (3.2.1), das representações sociais face à homossexualidade (3.2.2), dos preconceitos contra homossexuais (3.2.3). No mesmo sentido, e por se tratar de um processo no âmbito da educação em sexualidade (3.2.4), apresenta-se o referencial teórico subjacente à abordagem de ensino utilizada. Por último, apresentam-se os pressupostos teóricos na área do processo de intervenção, que inclui a mediação (3.2.5) e a supervisão (3.2.6) que nortearam este estágio.

Numa terceira secção deste capítulo são referidas algumas investigações que suportam este estudo, mais especificamente, na área dos conhecimentos, atitudes e representações sociais face à homossexualidade (3.3).

Para terminar, é apresentada uma secção de síntese, relativamente aos contributos teóricos anteriormente referidos, de forma a justificar a sua mobilização para a problemática específica da intervenção e investigação neste estágio (3.4).

#### **3.2. Referencial Teórico**

##### ***3.2.1. A homossexualidade***

Lacerda, Pereira e Camino (2002) defendem que a sexualidade é uma construção social, pois as práticas que ela representa são moldadas pelos padrões normativos estabelecidos em cada contexto histórico. Entenda-se aqui o conceito de construção social enquanto resultado de processos sociocognitivos estabelecidos pela relação mútua entre o indivíduo e a sociedade. Assim, com base

nesta concepção, Fleury e Torres (2007) acreditam que as mudanças sociais, económicas e políticas produzem nos indivíduos modificações comportamentais que da mesma forma contribuem para as mudanças ocorridas em sociedade.

Quando nos questionamos sobre o que é a homossexualidade, inconscientemente, estamos a referir que a homossexualidade é alguma coisa. Assim, atribui-se às relações sexuais e afetivas entre pessoas do mesmo sexo uma infinita variação de explicações sobre um mesmo tema que, inconscientemente (uma vez mais), se encara como um problema. (Fry & MacRae, 1985). Prova disso são as várias denominações utilizadas para nos referirmos a uma orientação (sexual e afetiva) oposta às relações heterossexuais, tais como: sodomia, homossexualismo, homoerotismo, homoafetividade ou relações homoafetivas. Esta variação refere que a homossexualidade é um conceito relativo, sendo que pode diferir consoante os diversos segmentos sociais, lugares e tempos. Desta forma, parte-se do pressuposto de que não há nenhuma verdade absoluta sobre as causas ou origens da homossexualidade e que todas as atitudes e comportamentos que lhes são associados são produzidos historicamente no interior das sociedades (Fry & MacRae, 1985). Ou seja, tal como enunciado por Farias (2004), as sociedades em diferentes momentos e de acordo com as normas sociais nelas vigentes, divergiram na forma como encararam a (homo)sexualidade. Isto quer dizer que, apesar das transformações biológicas e hormonais serem inerentes ao ser humano, a forma com as diferentes culturas e épocas históricas as perceberam e interpretaram diferiram muito ao longo do tempo (Teixeira, Marreto, Santos & Mendes, 2012).

De acordo com Farias (2010), na antiguidade havia aprovação para a relação entre dois homens, desde que respeitadas as regras de diferenças de *status* social, e as religiões politeístas, também lidavam de forma mais positiva com as manifestações sexuais, de forma geral. Segundo a autora, começa-se a verificar uma mudança no modo de olhar para a homossexualidade com o fortalecimento do Cristianismo, em que se deveria condenar todo o ato sexual que não fosse exclusivo para a procriação e dentro do casamento, e, já no século XIX, a ciência apoderou-se das explicações religiosas sobre a vida humana e justificou com teorias aqueles comportamentos considerados desviantes ou patológicos, entre eles, a homossexualidade.

A palavra homossexualismo, segundo Spencer (1999), foi criada para descrever o relacionamento sexual e afetivo entre as pessoas do mesmo sexo. O autor refere que a palavra homossexualidade apareceu em 1890, termo originário da Alemanha, em 1969, defendendo-se que o “lismo” seria alusivo à doença e a sua substituição pelo “lidade” (que significa modo de ser) modificaria a forma como as pessoas irão ver as relações entre pessoas do mesmo sexo. No mesmo

sentido, na sua opinião, a utilização do termo homoafetividade ou relações homoafetivas implica uma visão mais afetiva e romântica em detrimento de uma visão apenas de ordem sexual. De referir que, historicamente, o termo homossexual foi precedido e exigiu a criação do termo heterossexual, sendo que este último apareceu com o significado do que as pessoas consideravam normal, ou seja, o modelo de atividade afetivo-sexual apropriado e socialmente aceite.

Farias (2010), refere que a homossexualidade apenas na década 70 foi reconhecida como orientação sexual, auxiliada pelo Movimento de Liberação *Gay*, que após um confronto policial num bar *gay*, em Nova Iorque, em 28 de Junho de 1969, se formou de forma mais organizada. A partir daí, segundo a autora, a homossexualidade não foi mais considerada doença, perversão ou anomalia, tal como tinha sido caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que apenas em 1990 retirou a homossexualidade da lista de doenças expostas na Classificação Internacional de Doenças (CID). No entanto, em 1973, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) já tinha retirado a homossexualidade da categoria diagnóstica de doença.

Farias (2010), enfatiza a homossexualidade como um elemento da sexualidade humana, uma variação da função sexual, ou seja, como a “preferência” de um indivíduo por uma pessoa do mesmo sexo, em vez de uma pessoa do sexo oposto, enquanto companheiro sexual. Por outro lado, muitas pessoas consideram que a homossexualidade deveria ser encarada como uma opção. Todavia, a orientação sexual não pode ser escolhida nem mudada por livre opção do sujeito, apesar de muitos falarem sobre “preferência sexual”, a homossexualidade não é uma questão de “preferência”, mas uma “orientação”, isto é, uma característica intrínseca e definidora da identidade individual, social e cultural” (Brandão, 2000, p. 4).

Segundo Cretella (2008), os investigadores concordam que a orientação sexual desenvolve-se da combinação entre o ambiente e as influências biológicas. Se fosse apenas dependente dos fatores biológicos inatos, estes derrubariam qualquer contribuição ambiental, sendo a orientação sexual por pessoas do mesmo sexo uma variante normal do desenvolvimento sexual humano, isto é, qualquer esforço para alterar ou eliminar a orientação sexual homossexual seria equiparada a tentar mudar a etnia de uma pessoa.

De igual modo, tal como revisto por Armstrong (1994), alguns estudos referem que a orientação sexual é formada mesmo antes da adolescência, existindo grandes evidências do carácter biológico do seu desenvolvimento, ou seja, a orientação sexual está predisposta desde a mais tenra idade e pode muito bem ter uma origem biológica.

As American Academy of Pediatrics, American Counseling Association, American Association of School Administrators, American Federation of Teachers, American Psychological Association, American School Health Association *et al.* (1999) afirmam que a orientação sexual é uma componente da identidade individual composta pela cultura, etnia, gênero e os traços de personalidade, que se desenvolve ao longo da vida da pessoa, ou seja, as pessoas em determinado ponto da vida, dadas as vivências e experiências sociais, apercebem-se ou podem tornar-se conscientes de que são heterossexuais, *gays*, lésbicas ou bissexuais. Assim, a orientação sexual “falls along a continuum” (American Academy of Pediatrics *et al.*, 1999), isto quer dizer que um indivíduo não tem de ser exclusivamente homossexual, mas pode sentir uma variação no grau de atração por ambos os sexos, da mesma forma que ter fantasias sexuais, experiências e/ou atração por pessoas do mesmo sexo, enquanto adolescente, não significa que este/a adolescente seja ou venha a ser homossexual. Seguindo o mesmo pressuposto, é possível afirmar que a orientação sexual não tem de ser exclusivamente homossexual ou heterossexual, mas pode expressar um *continuum* entre estas, não sendo encaradas como orientações dicotômicas.

Uma questão que se coloca quando se abordam conceitos relativos à orientação sexual é perceber qual é a sua “causa”. Na realidade, não se sabe o que “causa” efetivamente a homossexualidade ou a heterossexualidade, apenas que existem diversas variáveis de ordem biológica, psicológica e sociológica, entre outras, que parecem condicionar as orientações dos indivíduos, mas cujo peso relativo não foi, até agora, passível de ser determinado.

Lacerda *et al.* (2002) construíram uma escala de explicações da homossexualidade, distribuída por cinco categorias de análise. As explicações biológicas apontam como causas da homossexualidade fatores hereditários, hormonais e gestacionais (p. ex.: as causas da homossexualidade estão relacionadas às disfunções hormonais); as psicológicas sublinham os fatores psicológicos (p. ex.: as causas da homossexualidade estão relacionadas à má resolução de conflitos com as figuras parentais); as psicossociais destacam fatores identitários e não essencializantes (p. ex.: as causas da homossexualidade não possuem uma natureza específica, pois a homossexualidade é uma orientação sexual como outra qualquer); as religiosas dizem respeito à representação da homossexualidade como sendo de natureza pecaminosa (p. ex.: as causas da homossexualidade estão relacionadas ao descumprimento da palavra de Deus); e as ético-morais apontam como causa da homossexualidade uma tendência para a violação dos valores morais (p. ex.: as causas da homossexualidade estão relacionadas à falta de respeito) (Lacerda *et al.*, 2002). Provavelmente a orientação sexual resulta de uma junção e/ou interação entre todas estas dimensões, mas, se o/a investigador/a decidir sobre

alguma destas explicações, terá de o fazer de acordo com as suas próprias convicções, caso contrário trabalhará fora do âmbito da científico (Boswell, 1992).

Na perspectiva de Brandão (2000), não existe origem certa nem definida para a orientação sexual dos indivíduos e cair-se-á sempre na “velha questão” de saber “onde começam e terminam natureza e cultura na constituição daquilo que o indivíduo é” (p. 4). No mesmo sentido, Fry e MacRae (1985) veem a homossexualidade como uma diversidade de variações sobre as relações sexuais e afetivas entre pessoas do mesmo sexo, não existindo nenhuma verdade absoluta sobre o que é a homossexualidade. Também não se conhecem as causas exatas da heterossexualidade, mas como é a cultura dominante e considerada normal, a heterossexualidade raramente requer explicação.

Segundo Frisch e Zdravkovic (2010), alguns investigadores tendem a acreditar que a orientação sexual é uma característica biologicamente determinada, explicada, em grande medida, por fatores genéticos e/ou hormonais intrauterinos (visão essencialista), enquanto, outros consideram que a orientação sexual é mais um resultado da interação de influências psicossociais durante a infância, puberdade e adolescência (construcionistas). Neste sentido, a visão essencialista sugere a existência de algo biológico e uma subjacente ligação entre a genética ou hormonas relacionadas com a gravidez e a atração sexual pelo mesmo sexo, enquanto a visão construcionista sobre a orientação sexual pode estar mais inclinada para considerar o impacto da socialização sexual de meninos e meninas durante a infância e adolescência.

Segundo Shagor (s.d.), os pesquisadores que ao longo dos tempos tentaram explicar as causas da homossexualidade são de várias áreas, tendo os teóricos da biologia encontrado evidências anatómicas, genéticas e endócrinas para apoiar as suas teorias. De acordo com esses autores, durante os últimos 40 anos, foi realizada uma série de estudos tentando analisar a impressão digital, o comprimento dos dedos, o piscar de olhos, as características das orelhas e as habilidades verbais dos homossexuais, no sentido de identificar possíveis correlações entre estas características e a orientação sexual, concluindo-se que 70% da variação na orientação sexual não é herdada.

Pelas palavras de Byrd (2006) há uma componente inevitável da hereditariedade em traços comportamentais, mas em nenhum deles a hereditariedade pode ser prevista. Isto indica que a orientação sexual é geneticamente influenciada mas os genes envolvidos representam predisposições e não predeterminações, destacando que estas últimas desempenham um papel importante no desenvolvimento da atração sexual por pessoas do mesmo sexo.

Ainda na tentativa de encontrar explicações para a homossexualidade, Stacey e Bilarz (2001) concluíram que as crianças criadas por pais homossexuais eram mais propensas a iniciar a atividade

sexual em idades precoces e a serem mais promíscuas do que as crianças criadas por pais heterossexuais. Estes autores encontraram ainda que os filhos de lésbicas são menos agressivos e as filhas mais agressivas do que aquelas crianças que vivem em lares heterossexuais.

Um inexplicável excesso de peso tem sido associado às lésbicas, ou seja, os estudos têm mostrado que o excesso de peso/obesidade e as complicações de saúde devido à obesidade, estão mais ligados às lésbicas do que às mulheres heterossexuais (Case, Austin, Hunter, Manson, Malspeis, Willett, Spiegelman, 2004; Valanis, Bowen, Bassford, Whitlock, Charney, & Carter, 2000), e, por sua vez, outros estudos sugerem que os *gays*, em média, sejam mais magros e mais baixos (Blanchard, Dickey & Jones, 1995), do que os homens heterossexuais.

Face ao exposto, poderemos afirmar que a ciência tem contribuído para determinados mitos expostos na literatura e crenças irrefletidas na sociedade, por exemplo, a promiscuidade daqueles/as que têm uma orientação não-normativa, a crença de que a homossexualidade é um distúrbio ou doença, que os homens *gays* e as mulheres lésbicas se criassem uma criança influenciariam a sua orientação sexual ou que os homossexuais abusam sexualmente de crianças (Farias, 2010).

O neologismo homoafetividade tem sido usado para realçar que os relacionamentos homossexuais não são de ordem sexual, mas que nesses relacionamentos predomina a afetividade e o afeto, independentemente do sexo entre ambos. Dias (2005) define a homoafetividade como uma relação vista a partir da diversidade do sexo de um casal, na qual a afetividade não é distinguida pelo exercício da sexualidade ou da identidade sexual dos parceiros em questão. No mesmo sentido, Engebretsen (2009) observa que as relações homoafetivas se comparam ao ideal das relações heterossexuais, pois o amor homossexual e heterossexual não são diferentes um do outro, apontando que uma relação estável é mais uma questão de caráter e não relativa ao sexo das pessoas.

Vivemos numa sociedade heterossexista e heteronormativa, jovens que se declaram não heterossexuais vivem o dilema de se assumirem para si mesmos e para os outros e pagarem o preço do ostracismo e da vitimização (Teixeira *et al.*, 2012), pois embora a homossexualidade tenha deixado de ser considerada uma doença, a heterossexualidade é encarada como o normativo sexual.

Segundo Sedgwick (2007), o termo “coming-out” refere-se ao processo de reconhecimento sexual de um *gay*, lésbica ou bissexual, para si mesmo e para com os outros. Segundo a autora, este processo, também denominado como “sair do armário”, caracteriza um processo de reconhecimento dos sentimentos e afetos homoeróticos ou de pertencerem a outro género diferente do culturalmente esperado para o seu sexo biológico, para si mesmo e para os outros. Na sua perspetiva, a autorrevelação de uma identidade homossexual prometia uma grande libertação da opressão vivida por

peças homossexuais, no entanto, o processo é diferente para cada adolescente, divulgando a maioria a sua orientação sexual aos outros pela seguinte ordem: a outros *gays* e lésbicas; aos seus pares bissexuais; a casais heterossexuais próximos; a familiares próximos; e, finalmente, à família/pais. Embora, este seja um processo normal, muitas pessoas ainda ficam surpreendidas face à necessidade de divulgação da sua orientação sexual aos outros.

Em suma, de acordo com as investigações revistas, a atração sexual por pessoas do mesmo sexo é determinada por uma complexa interação entre as influências familiares e de colegas/pares, acontecimentos únicos, fatores sociais e biológicos. Um *deficit* nas ligações com o sexo oposto, comportamentos de rejeição por pares do mesmo sexo, o abuso sexual, o envolvimento em pornografia estão, muitas vezes, associados a comportamentos ou experiências sexuais com pessoas do mesmo sexo, mas não são causas unilaterais ou universais. Ou seja, nem todas as pessoas que têm essas experiências irão desenvolver atração sexual por pessoas do mesmo sexo e, nem todas as pessoas que tem atração por pessoas do mesmo sexo passaram por esse tipo de experiências. Assim, talvez possamos considerar que nestas últimas, as influências biológicas, e não os fatores ambientais e sociais, desempenham um papel mais importante. No entanto, o que importa considerar é que independentemente daquilo em que se acredita sobre o comportamento homossexual, o essencial é respeitar a diversidade lutando contra todas as formas de discriminação, injustiça e violência.

### ***3.2.2. Representações sociais face à homossexualidade***

As representações sociais, segundo Moscovici (2004), são um sistema de valores, noções e práticas que proporcionam aos indivíduos os meios para se orientarem nos contextos sociais, sendo estas representações compostas por elementos culturais, cognitivos e valorativos, cujo objetivo é a interpretação e compreensão da realidade social. No mesmo sentido, Jodelet (1999) refere-se às representações sociais como um conjunto de conhecimentos, socialmente construídos e partilhados, e, por isso, constituem uma realidade comum de atuação social. Isto reflete os conhecimentos de senso comum que nos levam a considerar e analisar o mundo de forma semelhante, atribuindo os mesmos nomes às “coisas” ou interpretando ações e comportamentos de maneira similar.

As representações sociais são dinâmicas, não permanecendo inalteradas ao longo dos tempos. Desse modo, no que concerne à homossexualidade, verifica-se que os valores, crenças e atitudes se vão transformando, permitindo que cada geração contribua, ao ser sujeito e produto da sua cultura, para a mudança social, apesar da base das representações sociais ser transmitida através da herança



social e cultural. Assim, poder-se-á afirmar que as representações sociais face à homossexualidade e a todos/as aqueles/as que têm uma orientação sexual não-normativa são impostas, transmitidas e (re)produzidas em sociedade, consequência da construção social da mesma, não se referindo ao que cada indivíduo pensa ou acredita (Moscovici, 2004).

Segundo Rothbart e Mauro (1996), a sociedade atribui diferentes características às categorias sociais formadas socialmente, ou seja, dos grupos que são socialmente construídos são esperados determinados tipos de comportamentos. Neste sentido, Hegarty e Pratto (2001) identificaram duas dimensões organizadoras das crenças face aos homossexuais: a imutabilidade (crença de que a homossexualidade tem uma base biológica, firmada no início da vida e dificilmente alterada) e a fundamentabilidade (crença de que os/as homossexuais são profundamente diferentes dos/as heterossexuais). Já Haslam e Levy (2006) para além da imutabilidade propuseram: a universalidade (crença de que a homossexualidade é social e historicamente construída) e a separação (crença de que os/as homossexuais têm características que os diferenciam dos/as heterossexuais).

Tendo por base as dimensões organizadoras das crenças, alguns autores identificaram a relação entre estas crenças e o preconceito *gay*, verificando a existência de uma correlação positiva entre a crença da imutabilidade e a atitude anti-*gay* (Hegarty & Pratto, 2001) e a crença na universalidade e a inibição da atitude negativa em relação à homossexualidade (Haslam & Levy, 2006).

O modo como as sociedades lidam com a sexualidade é determinado pela repressão sexual presente em cada cultura, influenciando a(s) forma(s) não só como as pessoas lidam com a sua própria sexualidade, mas também como acreditam que os outros deveriam comportar-se face às sexualidades. Por repressão sexual entende-se todos os valores, ideias, normas e comportamentos estabelecidos histórica e culturalmente que permitem controlar as práticas da (homo)sexualidade (Chauí, 1984).

De acordo com os estudos revistos por Gomes (2008) e Farias (2010), a religião permeia uma visão heterossexista, que também costuma ser utilizada para justificar atitudes homofóbicas. Assim, nestes estudos mostram que os/as inquiridos/as têm a visão que o amor entre duas pessoas do mesmo sexo é visto pelas religiões cristãs como algo pecaminoso, possível de punição e responsável pela ira de Deus e, deste modo, a crença de que a homossexualidade é um pecado condenado por Deus assume grande papel na reprodução da homonegatividade, existente na nossa sociedade. De acordo com esses estudos, a repressão social da homossexualidade assume grande peso para alguns indivíduos, fazendo-os optar pelo silenciamento da sua orientação sexual, no entanto, apesar da Igreja Católica se mostrar contra a homossexualidade, alguns fiéis já não seguem tão rigidamente as suas

imposições por acreditarem que a religião não deveria interferir tão arduamente nas suas vidas particulares.

### ***3.2.3. Preconceito contra homossexuais***

De acordo com Pereira (2004), os comportamentos discriminatórios têm subjacentes bases psicossociais, como os preconceitos e os estereótipos, sendo que o preconceito se refere a um julgamento, na maioria das vezes negativo e antecipado, relativamente a pessoas ou grupos sociais, tendo três componentes: cognitiva (corresponde a um estereótipo, um conjunto de crenças); afetiva (refere-se aos sentimentos); e comportamental (corresponde às disposições para ter determinados comportamentos).

Para Allport (1993), o preconceito é uma atitude hostil e/ou negativa contra uma pessoa, pelo facto dela pertencer a um determinado grupo desvalorizado socialmente e, portanto, presumindo que objetivamente este tem as características (negativas) atribuídas ao grupo. No mesmo sentido, Mezan (1998, citado em Suzuki, 2006), refere que o preconceito é um conjunto de crenças e atitudes negativas atribuídas a um indivíduo pela simples pertença a determinado grupo, assim definindo a natureza do grupo e de todas as pessoas que o compõem. Face ao exposto, o preconceito é considerado uma atitude hostil face a determinados indivíduos ou grupos, baseada em conhecimentos errados ou informações incompletas. Esses indivíduos ou grupos são vistos como inferiores e vítimas de comportamentos discriminatórios.

Pettigrew e Meertens (1995) apresentam duas dimensões do preconceito: o flagrante e o subtil. O preconceito flagrante refere-se à forma mais tradicional de discriminação, sendo direta, e aberta e é constituído por dois fatores: perceção de ameaça e rejeição às relações de proximidade. O preconceito subtil representa uma forma mais contemporânea de expressão do preconceito, sendo indireto e discreto, atendendo a comportamentos não discriminatórios, caso contrários os indivíduos ficariam mal vistos. Da combinação destas dimensões do preconceito, segundo estes autores, derivaram três tipos de indivíduos: os preconceituosos flagrantes (com alta rejeição à proximidade e negação de emoções positivas); os preconceituosos sutis (com pouca rejeição à proximidade e negação de emoções positivas); e os igualitários ou não preconceituosos (com baixa rejeição à proximidade e expressão de emoções positivas).

Para Radkowsky e Siegel (1997), o estigma social pode contribuir para que os indivíduos com orientações homoafetivas percam a sua autoestima e não se relacionem de forma positiva com

aqueles/as que os envolvem, isto porque tendem a ocultar a sua orientação sexual, vivendo-a em segredo. Segundo estes autores, os preconceitos e estereótipos deixam os homens *gays* e as mulheres lésbicas mais suscetíveis a sentimentos de solidão, de isolamento, de depressão e com tendência ao suicídio. Por isso, afirmam que a causa desses sentimentos não seria a sua orientação sexual não-normativa, mas as pressões sociais homonegativas.

### ***Homofobia e homonegatividade***

De acordo com Wright, Adams & Bernat (1999), as pesquisas em torno da homofobia aumentaram, em 1983, quando a homossexualidade deixou de ser considerada uma patologia. Assim, segundo estes autores, os investigadores deixaram de ter a tónica na tentativa de modificação da orientação sexual de *gays* e lésbicas para estudar as reações negativas dos heterossexuais face aos homossexuais.

Partindo do pressuposto que a homossexualidade e o preconceito contra homossexuais, tal como já enunciado anteriormente, são construções históricas socialmente construídas, acredita-se que o estudo das representações sociais face à homossexualidade permitirá compreender melhor a origem e explicações para as diversas formas de preconceito (Lacerda *et al.*, 2002).

A denominação atitudinal negativa mais disseminada, no que diz respeito à homossexualidade, é a homofobia, introduzida por Weinberg (1972 citado em Wright, Adams & Bernat, 1999), originalmente entendida como o medo, a fobia, o ódio e a intolerância face às mulheres lésbicas e aos homens *gays*. Por outras palavras, Junqueira (2009) definiu a homofobia como “um conjunto de emoções negativas (tais como: aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo), que costuma produzir ou vincular-se a preconceitos e mecanismos de discriminação e violência contra pessoas homossexuais, bissexuais e transgéneros” (p.3). Welzer-Lang (2001) entendem a homofobia como toda e qualquer discriminação sofrida por qualquer indivíduo que apresente sexualidade divergente da heterossexual, ou seja, qualquer manifestação perversa e abusiva, de opressão e discriminação de práticas sexuais não heterossexuais ou de expressões de género distintas dos padrões ditos normais, entrando em rutura com as normas de atração heterossexuais.

Em conformidade com Borrillo (2009), por homofobia entende-se uma expressão de desconforto moral causado pela rutura com as normas heteronormativas, isto é, uma atitude de hostilidade para com os homossexuais, sendo complexa e assumindo diversas formas, desde o ódio e agressão física até à simples justificação intelectual referente à diferença entre heterossexualidade e os demais tipos

de sexualidades. A homofobia, além de atingir os homossexuais, também exerce um papel em relação aos heterossexuais, ou seja, numa sociedade onde a demonstração de afeto é um papel socialmente delegado às mulheres, ao heterossexual masculino é impossibilitada a demonstração de afeto para com outro homem, mesmo que essa demonstração seja equivalente a uma amizade.

Por sua vez, Logan (1996), considerando o termo homofobia inadequado e demasiado restrito, propôs o termo homopreconceito. No mesmo sentido, para Herek (2000), a “homofobia, implicitamente, sugere que as atitudes *anti-gay* são melhor entendidas como um medo irracional e que representam uma forma de psicopatologia individual em vez de um preconceito socialmente reforçado” (p.19). Assim, este autor sugere que se utilize o termo “preconceito sexual”, referindo-se a todas as atitudes negativas com base na orientação sexual, seja homossexual, bissexual ou heterossexual, embora esse preconceito seja quase sempre dirigido a pessoas que se envolvem em comportamentos homossexuais ou se autodefinem como *gays*, lésbicas ou bissexuais. Desta forma, o termo “preconceito sexual” engloba atitudes heterossexuais negativas em relação: ao comportamento homossexual; a pessoas com orientação homossexual ou bissexual; e a comunidades de *gays*, lésbicas e bissexuais.

Segundo Gato, Leme e Leme (2010), existem duas formas de manifestação do preconceito contra as pessoas homossexuais: uma de carácter mais flagrante (homopatologização) e outra de carácter mais subtil (heterossexismo). De acordo com Morin e Rothblum (1991), o heterossexismo refere-se às representações sociais que valorizam a heterossexualidade, entendendo-a como a orientação sexual mais “natural” e/ou superior à homossexualidade, ou seja, um conjunto de crenças que nega, denigre e estigmatiza qualquer orientação sexual não-heterossexual (Herek, 2000). Através do heterossexismo, a homossexualidade é, em grande parte, oculta na sociedade e, quando reconhecida publicamente, normalmente é condenada, patologizada, ridicularizada ou estigmatizada. No entanto, a noção de homossexismo não se refere à discriminação positiva da homossexualidade, mas traduz “uma reação à violação dos papéis sexuais tradicionais, uma vez que as lésbicas são estereotipadamente vistas como mais masculinas do que as mulheres heterossexuais e os *gays* como mais femininos do que os homens heterossexuais” (Gato *et al.*, 2010, p. 3).

No mesmo sentido deve ser introduzida a noção de heteronormatividade, entendida como o pensamento pelo qual o comportamento heterossexual se apresenta como aceitável, normal e desejável. Segundo Lionço e Diniz (2008), a heteronormatividade fundamenta-se nos pressupostos de naturalização das práticas heterossexuais, encarando as restantes orientações sexuais como práticas desviantes, ou seja, na crença de que um possível sexo biológico determina a preferência por parceiros

sexuais. Por sua vez, as atitudes e comportamentos homonegativos são consequência da heteronormatividade, sendo esta uma prática de discriminação baseada naquilo que socialmente se entende como a normalidade (Lionço, & Diniz, 2008). Assim, segundo Borrillo (2009), a heteronormatividade não se confunde com a homofobia, pois se esta se refere ao ato explícito de violência contra a homossexualidade e os homossexuais, a heteronormatividade ao atuar de forma silenciosa pode alimentar a estrutura heteronormativa na educação. Assim, é possível afirmar que a nossa sociedade não é apenas heterossexual mas marcadamente heteronormativa, pelo que o silêncio é a estratégia discursiva dominante, tornando nebulosa a fronteira entre a heteronormatividade e a homofobia (Lionço & Diniz, 2008).

A homonegatividade, segundo Gato, Carneiro e Fontaine (2011) pode ser entendida como uma “espécie de medo irracional que os heterossexuais poderiam experienciar relativamente às pessoas homossexuais, bem como o autodesprezo que lésbicas e *gays* poderiam sentir por si próprios” (p. 141). Neste sentido, Morrison e Morrison (2002) propuseram denominar estes comportamentos intolerantes face aos homossexuais como homonegatividade moderna, afirmando que a intolerância face aos homossexuais acontece de duas formas interrelacionadas e distintas: a homonegatividade tradicional e a homonegatividade moderna. Os autores explicam que se, por um lado, a homonegatividade tradicional diz respeito a objeções ético-morais ou religiosas face à homossexualidade. Por outro lado, a homonegatividade moderna tem subjacente as ideias de que nos/as homens *gays* e mulheres lésbicas existem mudanças sociais que não fazem qualquer sentido, de que já não existem preconceitos sexuais nem comportamentos discriminatórios contra pessoas não-heteronormativas e de que as pessoas com orientações homossexuais enfatizam de tal forma a sua (homo)sexualidade, que são responsáveis pela estigmatização sofrida.

A homonegatividade talvez requeira apenas um reforço educacional enquanto a homofobia, pelo facto de conter componentes agressivas e de evitação, é capaz de requerer mais intensidade nas intervenções comportamentais dos indivíduos (Wright, Adams & Bernat, 1999).

Assim, nesta intervenção e investigação optou-se pelo conceito de homonegatividade. Nas secções seguintes será clarificado o referencial teórico subjacente a essa intervenção que inclui, como já referido, a Educação em sexualidade, a mediação e a supervisão.

### **3.2.4. Educação em sexualidade**

A educação sexual é de carácter obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino público, tendo sido “integrada por lei na educação para a saúde precisamente por obedecer ao mesmo conceito de abordagem com vista à promoção da saúde física, psicológica e social” (Portaria nº 196 – A de 9 de Abril de 2010, p. 1170). Assim, das finalidades da educação em sexualidade definidas na lei nº 60 de 6 de Agosto de 2009, destacamos aquelas que se encontram diretamente relacionadas com a prevenção da homonegatividade: “o respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais” e “a eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual” (p. 5097).

Assim, tornou-se necessária a criação e implementação de projetos de turma que trabalhassem estas finalidades e todas as questões da sexualidade e afetividade, num paradigma de educação para a saúde democrático. Face ao exposto, Vilaça (2006) considera que o essencial é trabalhar a educação em sexualidade orientada para a ação incluindo questões como:

o desenvolvimento humano caracterizado pelas interações entre o crescimento físico, emocional, social e intelectual; as relações interpessoais e amorosas como um papel central nas nossas vidas; o desenvolvimento e uso das competências pessoais e sociais; a sexualidade (e comportamento sexual) como uma parte central do ser humano; a promoção da saúde sexual e a forma como os ambientes sociais e culturais moldam a maneira como as pessoas aprendem e expressam a sua sexualidade (p. 19).

Esta perspetiva orientada para a ação, baseia-se no pressuposto de que a participação é um pré-requisito para desenvolver competências para agir, tornado os/as alunos/as agentes ativos/as e participativos da construção do seu próprio processo de ensino-aprendizagem (Vilaça, 2012). Da mesma forma, não vê diminuída a intervenção dos/as professores/as numa perspetiva interdisciplinar, almejando que estes/as deverão agir no sentido de apoiar os/as seus/suas alunos/as, ajudando-os/as a partir das suas experiências e conhecimentos prévios (Vilaça, 2006).

A competência para a ação é, segundo Vilaça (2006), construída através do desenvolvimento de quatro componentes: conhecimento, comprometimento, visões e experiências de ação. A primeira componente refere-se à capacidade dos/as alunos/as para adquirir um conhecimento coerente, ou seja, refletirem sobre os problemas: quais são, como surgiram, quem afetam e que possibilidades existem para os resolver. Esta componente permite que através do recurso à memória, os/as alunos/as reflitam sobre os conhecimentos adquiridos durante as suas vivências.

Os conhecimentos adquiridos pelos/as alunos/as face às soluções positivas para os problemas levantados, exige o comprometimento, ou seja, o desenvolvimento de fatores motivacionais que o envolvam na (re)construção de mudanças nas suas próprias ações e na sociedade que os envolve (Vilaça, 2012). As visões remetem para a percepção dos/as alunos/as sobre o que gostariam de mudar no futuro, isto é, a capacidade para descobrirem alternativas saudáveis, pensando com criatividade. A componente experiência de ação refere-se a todas as experiências individuais ou coletivas desenvolvidas em programas de mudanças em saúde, tendo uma clara consciência dos obstáculos a enfrentar na resolução dos problemas.

De modo a trabalhar a educação em sexualidade numa visão holística estruturando atividades de promoção de saúde e facilitando o desenvolvimento de competências para agir, destaca-se o modelo IVAM de Bjarne Bruun Jensen (Jensen, 2000). Este modelo inclui três etapas fundamentais: I – Investigação do tema; V – Desenvolvimento de Visões; A – Ação e M – Mudança.

Segundo Vilaça (2006), a etapa da investigação – constitui a etapa fundamental para o conhecimento do problema a trabalhar, pois primeiro, os/as alunos/as procuram compreender a importância e consequências do problema, para depois perceberem as condições que o influenciaram, deram origem e desenvolveram o problema. Na segunda etapa, a autora propõem que os/as alunos/as reflitam sobre as suas ideias e percepções face a si e à sociedade na qual se encontram inseridos/as, perspetivando alternativas. A etapa três, a opinião da autora, implica empenho por parte dos/as alunos/as em procurar sugestões para possíveis ações capazes de atingir as visões anteriormente desenvolvidas. Esta etapa não deverá terminar sem que os/as alunos/as tenham tido oportunidade de debater os obstáculos e dificuldades sentidas, assim como os resultados efetivos que se pretenderam atingir.

As investigações realizadas utilizando a abordagem IVAM têm revelado as suas potencialidades no desenvolvimento do discurso democrático dentro da educação em sexualidade junto da comunidade escolar. Por isso, num dos *workshops* desenvolvidos optou-se por criar condições para que os/as participantes compreendessem as potencialidades desta abordagem na formação para a prevenção da homonegatividade, que aliada à mediação permitirá promover o (r)estabelecimento de laços sociais através da participação ativa de todos/as os/as envolvidos/as.

### **3.2.5. A mediação**

Evidenciada a crescente proliferação das práticas de mediação e dos seus âmbitos de intervenção, Silva e Moreira (2009) salientam a importância de especificar a qual dos diversos campos da mediação nos reportamos: familiar, penal, laboral, escolar, comunitária ou socioeducativa. Nesse sentido, salientam que as práticas de mediação são dispersas e diversas, por isso é difícil definir e enquadrar os limites da mediação, devido à sua realidade ser rica, à sua pluralidade terminológica e à sua constante transformação e (re)descoberta.

Em prol da organização da multiplicidade de domínios de intervenção, Guillaume-Hofnung (2005) distingue a mediação de diferenças e a mediação dos diferendos. Neste sentido, a mediação de diferenças seria fundamentalmente criativa, referindo-se à construção do tecido social, e renovadora, procurando (re)construir o tecido social, combatendo os seus défices e lacunas. Trata-se, no fundo, de uma mediação das indiferenças, o que exige uma ação antecipadora, quotidiana e, muitas vezes, discreta, ou seja, refere-se a mediações que nos rodeiam no quotidiano, de forma inconsciente. Enquanto a mediação dos diferendos procuraria prevenir, curar ou intervir na resolução dos conflitos, ajudando as pessoas e/ou os grupos a apresentarem as suas histórias, valores comuns e divergências de uma forma clara e pessoal.

Independentemente do contexto social em que emerge, a mediação tem mostrado as suas potencialidades enquanto processo que valoriza a condição humana e é capaz de impulsionar mudanças. A mediação realiza um trabalho de alteridade, de descoberta e de aceitação de si mesmo e do outro, constituindo um modelo alternativo de intervenção com os mais diversos atores e contextos sociais, pois só o encontro face a face permite a expressão das emoções, das diferenças, das convergências, no verdadeiro trabalho de alteridade (Almeida, 2004). No mesmo sentido, para Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire e Ferreira (2010), a mediação é vista como uma modalidade de regulação social, promotora da emancipação e da coesão social. Assim, e de acordo com Six (2003), o papel do/a mediador/a não se resume à intervenção em conflitos, sendo que o/a mediador/a pode também atuar na aproximação de pessoas e grupos, no (r)estabelecimento dos laços relacionais.

Para Bonafé-Schmitt (2010), a “mediação é, ela própria, portadora de valores, assente em princípios da pedagogia pacífica, participativa e preventiva e da educação para a paz” (p. 67), ou seja, deve ser vista como capaz de gerar uma cultura de regulação social, assente nos valores da democracia e da cidadania. A aplicação de um processo de mediação pressupõe o desenvolvimento de competências pessoais em todos/as os/as envolvidos/as, como a escuta ativa, o diálogo, a



autorregulação e o autocontrole, a empatia e a responsabilização, a aposta no potencial dos contextos cooperativos nas relações interpessoais, e a compreensão de si e do outro na diferença, sabendo argumentar de um forma construtiva e não agressiva. Desta forma, “autoestima, autoconceito, compreensão e expressão de emoções e sentimentos, empatia, assertividade, escuta ativa, capacidades de pensamento criativo, reflexivo, crítico ... marcam a presença e conformam um trabalho autodirigido, em primeira instância, a nós próprios” (Torremorell, 2008, p. 72). Assim, o processo de mediação implica reencontro, reconhecimento, reconstrução, revalorização dos valores culturais e ambientais. Para tal, o processo costuma basear-se numa série de aprendizagens para desaprender e desconstruir as atitudes socialmente emergentes, que nos levam ao conflito e ao desrespeito (Torremorell, 2008).

A mediação constitui um modo de melhorar as relações sociais, de criar laços sociais fortes entre os indivíduos, pelo menos aqueles que partilham os mesmos espaços sociais, de melhorar a compreensão mútua entre pessoas diferentes (Bonafé-Schmitt, 2010). É importante que este tipo de relações e intercâmbios se estabeleçam também com a comunidade local, ou seja, ao conseguir aproximar-se as pessoas e os grupos da mesma comunidade, no sentido de trabalhar para a alteração de algumas concepções e pela apreensão e valorização da diversidade e das formas de estar, na base de uma cidadania ativa, estar-se-á perante o desenvolvimento local que acarretará a tão almejada transformação cultural. No mesmo sentido, destaca-se uma afirmação de Bonafé-Schmitt (2010) que salienta o poder da mediação como catalisadora de aprendizagens, “a mediação constitui o melhor meio no sentido em que ela pode ser assimilada a um processo educativo, permitindo que as partes aprendam” (p. 46), ou seja, deve permitir novas formas de sociabilidade potenciadoras da almejada transformação sociocultural. No entanto, urge controvérsias ao nível prático de ordem política, pois a mediação tende a ser politicamente construída e sujeita a processos de delimitação e regulamentação, de acordo com as normas sociais vigentes (Correia & Caramelo, 2003), ou seja, a mediação deveria favorecer as pesquisas políticas e as práticas comprometidas com experiências transformadoras (Almeida, 2004). Consequentemente, não temos uma cultura de mediação, o que poderá justificar o estado débil em que nos encontramos em todas as esferas do social. Concomitantemente, perpetuam-se as dificuldades no enraizamento sociocultural da mediação, sendo necessários esforços continuados para evitar a sua rejeição sociopolítica (Bonafé-Schmitt, 2010). No entanto, apesar das dificuldades, é inegável que o desenvolvimento da mediação reflete a evolução das nossas sociedades, no alcance de um maior pluralismo dos sistemas de regulação social, possibilitando, por sua vez, a construção de instâncias de mediação, de estruturas de regulação entre o Estado e os cidadãos (Bonafé-Schmitt,

2010), por se acreditar que a transformação social e o exercício da cidadania não advém de um decreto estatal, mas pela construção de novos lugares e novas estruturas intermédias de mediação, porque o *habitus* não é alterado por decreto.

Objetiva-se que a mediação é uma força em si mesma e, segundo Vasconcelos-Sousa (2002) e Schnitman e Littlejohn (1999), aliada aos contextos socioeducativos, constituirá um processo facilitador de relações, promovendo o (r)estabelecimento de laços sociais através da participação ativa de todos/as os/as envolvidos/as.

A mediação sociocultural pode tornar-se, assim, num catalisador para a sociabilidade, contribuindo de igual modo para a (re)descoberta de uma cultura da cidadania ativa e responsável, ao invés de uma cultura disciplinadora e sancionatória (Silva & Machado, 2009). Esta modalidade da mediação centra-se nas pessoas, enquanto agentes ativos e participativos das situações que se dispõem a explorar, sendo que para o seu desenvolvimento são essenciais tantos os pontos coincidentes como os divergentes, pois o objetivo é a (re)valorização e o reconhecimento de si na relação com o *Outro* (Torremorell, 2008).

De acordo com Diez e Tapia (2006), o processo de mediação funciona como um sistema de relações que ocorrem aqui e agora, tendo este sistema, pelo menos, duas características básicas: é único e imprevisível, ou seja, a mediação nunca será *standard*, sendo cada caso diferente porque os seus atores são sempre originais e o que fazem é único; é um sistema dinâmico, pois as posturas dos participantes e os estilos de interação vão-se modificando à medida que se desenvolve o processo de mediação.

### ***O processo de mediação***

No processo de mediação desenvolvido com este estágio, procurou-se a construção de agentes de mudança em prol do combate à homonegatividade, uma vez que o que se aprende no seio de um grupo e/ou do próprio grupo acaba por ser transferido para a arena social, o que quer dizer que o que se constrói na prática quotidiana é extrapolado para circunstâncias espaciotemporais novas (Torremorell, 2008). Em conformidade, durante a formação implementada neste estágio, visou-se que a mediação no seio do(s) grupo(s) se constituísse como um coeficiente de coesão que estimulasse a dissensão, o debate reflexivo e o questionamento nas dinâmicas instauradas. Assim, em prol do crescimento moral e ético, tal como se procurou neste estágio, a mediação produz nos indivíduos uma verdadeira impregnação que potencialize os valores democráticos e de uma cidadania ativa. Neste

sentido, podemos também assumir a mediação como uma cultura de mudança social que promove a compreensão entre os diferentes participantes no processo de mediação, defende a pluralidade, as diferentes versões sobre a realidade e fomenta a livre tomada de decisões e compromissos, contribuindo para a participação democrática. As práticas de mediação orientam-se, assim, no sentido da coesão social (Bonafé-Schmitt, 2010) (dimensão social) e da cidadania ativa (dimensão educativa) (Silva *et al.*, 2010).

Pensar a mediação como uma forma de intervenção social é, também, pensá-la como uma atividade educativa, contribuindo para que os participantes no processo de mediação adotem uma postura reflexiva (Silva *et al.*, 2010). Ou seja, a mediação deve ser entendida como um modelo de regulação social, em que não se trata de reduzir as divergências sociais mas de conviver com elas, de encontrar um *modus vivendi* (Bonafé-Schmitt, 2010).

O objetivo primordial deste processo de mediação não é chegar a um acordo, mas tratar a substância dos temas em discussão, no sentido de possibilitar que todos/as os/as envolvidos/as se possam educar a si próprios/as, alcançado um bom nível comunicacional, e quem sabe, propor um acordo emocionalmente gratificante na prevenção da homonegatividade. Neste sentido, os/as participantes aderem, permanecem e participam no processo de mediação por livre consentimento, ou seja, este processo não se desenvolveu pela obrigatoriedade, mas pela livre vontade dos sujeitos (Giró, 1998).

A mediação neste estágio pode ser encarada como uma intervenção pacífica, uma vez que compromete os atores sociais em relação à própria participação no processo. Assim, apenas se trata de proporcionar condições para que os indivíduos experimentem o ato de viver de forma

“pacífica mas crítica (não passividade), harmónica mas dissonante perante a injustiça (não conformismo), livre mas comprometida na defesa dos direitos humanos (não individualismo), segura mas aberta à mudança (não imobilismo), sensível mas forte perante as circunstâncias (não debilidade), simples mas profunda (não banalidade), sendo ela própria mas sabendo ouvir e pôr-se no lugar da outra pessoa (não encerramento), responsável mas alegre (não pessimismo), afetiva mas não autónoma (não dependência), respeitosa mas intransigente perante o exercício de qualquer tipo de violência (não indiferença)” (Romia, 2000 citado em Torremorell, 2008, p. 34).

A mediação proporciona um espaço interativo de reflexão onde se podem criar condições e fomentar atitudes construtivas em nós próprios e nos outros, através de um diálogo transformador, dependendo da forma como cada participante se encontre dentro do outro. Assim, a mediação produz nos atores uma verdadeira “impregnação”, orientada para a potencialização da consciência de

pertinência, justiça, integridade, interdependência, solidariedade e aceitação. Por isso, tal como defendem Bush e Folger (2005), o objetivo seria um mundo em que as pessoas não só estejam melhor, mas que elas próprias sejam melhores: mais humanas, mais compassivas, mais tolerantes. Assim, para Torremorell (2008), todos/as aqueles/as que participam em processos de mediação sentir-se-ão se mais capazes de atuar construtivamente no contexto social.

O modelo de mediação que se pretendeu desenvolver no estágio destacou o valor do diálogo, uma vez que se almejar permitir pensar no que ainda nunca se tinha pensado, ouvir o que nunca se tinha ouvido, dizer o que nunca se tinha dito, refletir sobre o que nunca se tinha refletido, partilhar o que ainda não se tinha partilhado (Vecchi & Greco, 1999). Neste sentido, o primeiro benefício de uma verdadeira mediação é comunicar a cada pessoa que o isolamento, os solipsismos, os encerramentos em nós próprios são nefastos, que é preferível uma abertura, que mais vale, apesar do risco de ferimentos, sair da carapaça (Six, 2003). Deste modo, os diálogos reflexivos proporcionados por este tipo de processos permitem vislumbrar novas potencialidades, a partir das dificuldades e incertezas de cada um/a (Torremorell, 2008).

Este processo de mediação durante o estágio operou-se tendo subjacentes os valores pedagógicos da mediação, usados de forma interligada e interdependente (Lederach, 1995 citado em Torremorell, 2008): intrapessoal; interpessoal; intragrupal; intergrupar e social. No que concerne ao nível intrapessoal, a mediação foi vista como formação integral, ou seja, os atores foram (in)formados, pois o conhecimento é o instrumento para a ação e é modificado na ação. No nível interpessoal, processamos a mediação como um veículo de convivência, ou seja, a mediação atuou como uma construtora de pontes entre as pessoas, ao contrário das normas e das leis, que se preocupam apenas em descrever condutas aceitáveis, ou não, e de as penalizar em seguida. A mediação como coeficiente de coesão trabalha o nível intragrupal, estimulando a dissensão, o debate reflexivo e o questionamento das dinâmicas instauradas. Para que um grupo evolua, deve ser capaz de aprender consigo mesmo e de se manter num equilíbrio instável, caso contrário, pode tender à fossilização e a deixar de ser efetivo.

A nível intergrupar, a mediação foi encarada como um nó de intercomunicação, facilitando o intercâmbio. Isto aconteceu porque circular pelo lugar da mediação pressupõe, em primeira instância, a participação de cada um dos grupos na construção deste nó a partir do qual já se poderá prosseguir ou modificar a própria trajetória partilhando-a com a dos outros, quando for necessário. Se há um lugar por onde caminhar sem causar ou sofrer destruição, esse lugar é a mediação.

Concomitantemente, o processo assenta na mediação como cultura (social), último nível de análise da mediação. Neste sentido, este estágio assentou numa mediação que desenvolve o que se poderia “chamar de competências culturais, no sentido em que promove atitudes de abertura em relação a outras formas de entender a existência ou, o que vai dar ao mesmo, capacidade para gerar empatias com significações socioculturais e referentes axiológicos diversos” (Torremorell, 2008, p. 76).

Assim, a verdade é que a mediação não altera os valores, as crenças e as normas sociais, no entanto, os conhecimentos que produz nos/as envolvidos/as permite melhorar a qualidade das relações humanas, convertendo as aprendizagens em momentos vividos e não em simples informações sobrepostas (Torremorell, 2008). Ou seja, Díez e Tapia (2006) explicam que se observarmos uma paisagem de uma varanda vemos uma parte da realidade. Mas se a contemplarmos de uma outra varanda poderemos ver outra paisagem, não se tratando de outra realidade, mas sim parte dela. Desta forma, a mediação destina-se a ajudar-nos a incrementar a nossa capacidade de perceber a realidade de um modo diferente: a observá-la de uma nova varanda ou a colocar-nos nos olhos dos/as outros/as.

### ***O papel do/a mediador/a***

O papel do/a mediador/a, num processo de mediação, deve ser o de facilitador/a. Assim, não se pretende que este/a resolva conflitos, mas que facilite a comunicação, nem que ensine, mas que potencie, neste caso, através das atividades desenvolvidas a criação de uma rede na prevenção da homonegatividade. Assim, o papel do/a mediador/a centra-se no acionar de redes de interação e comunicação, para proporcionar pontes que provoquem a aproximação daqueles/as que não conseguem ou têm dificuldades em se aproximar (Silva *et al.*, 2010).

O/A mediador/a deve pretender dar autonomia a todos/as os/as envolvidos/as na construção dos seus conhecimentos e competências para (re)agir, em educação em sexualidade. Assim, o seu papel de facilitador/a das aprendizagens e competências, não se prende a uma relação de poder, mas a uma posição adaptativa e negociadora. Dito isto, uma das principais funções do/a mediador/a deve ser saber concentrar a sua atenção no desenvolvimento das competências de reflexão dos/as envolvidos/as no processo, através da interação, da partilha de experiências e da construção de saberes.

Face ao exposto, no processo de intervenção criado, foi atribuído ao/à mediador/a o papel de formador de agentes de desenvolvimento na prevenção da homonegatividade, emergindo, assim, a necessidade de clarificar o que, neste estágio, se entende por agentes de desenvolvimento.

### ***Os agentes de desenvolvimento***

A emergência do aparecimento de agentes que imputam a mudança acarreta a pertinência de uma “consciência da identidade na qual se define um espaço coletivo” (Nóvoa, Castro-Almeida, Le Boterf & Azevedo, 1992, p. 19). Pretende-se assim a “valorização mais dos atores do que das políticas de desenvolvimento” (Nóvoa *et al.*, 1992, p. 19).

Corroborando com Alain Touraine (1998), a transformação e desenvolvimento de uma sociedade não implica percorrer uma série de etapas previamente estabelecidas, mas é realizado através das ações dos indivíduos em sociedade. Acredita-se assim, que o papel dos agentes de desenvolvimento incide numa relação de proximidade que assenta em dinâmicas participativas que interagem com uma abordagem estratégica de desenvolvimento do *local* onde estão inseridos. Pretendeu-se, deste modo, formar indivíduos que servissem de intermediários entre os vários atores locais. Este recurso deve inserir-se numa estratégia de desenvolvimento, espalhando uma relação dialética entre os sujeitos na construção de um espaço democrático, onde a colegialidade democrática refletirá o apanágio de um *local* aprazível de convivência e respeito mútuo quer nas convicções ideológicas quer na desmistificação de posturas contrastantes.

O que se almeja é a mobilização, valorização e o aproveitamento dos recursos humanos, para uma ligação íntima entre a auscultação da temática, com as posturas face à mesma. Ou seja, a construção de um processo de intervenção na (trans)formação dos/as participantes relativamente aos conhecimentos (saber), às capacidades (saber-fazer) e às atitudes (saber-ser) (Nóvoa *et al.*, 1992).

O processo de mediação implicou que estes agentes, num dado momento, abram à comunidade um leque de alternativas de desenvolvimento, tendo por base a transmissão de conhecimentos, e aí, deixar que a comunidade faça a sua escolha, da forma mais conhecedora e consciente possível. Por outras palavras, cabe aos agentes a transformação de uma comunidade que se quer mais esclarecida, (in)formada e mais inconformada com situações de exclusão social, e consciente de que o desenvolvimento e a mudança são possíveis através do esforço conjunto.

#### ***3.2.6. Papel da auto-supervisão no âmbito do projeto de intervenção***

Durante vários anos, a supervisão apareceu exclusivamente associada ao ensino e formação de (futuros) professores e com foco apenas no desenvolvimento das competências profissionais. No entanto, por volta dos anos 70, surgiu o movimento HBTE (Humanistic Based Teacher Education)

sugerindo que o papel central está reservado para o crescimento pessoal (Korthagen, 2004). Ou seja, este movimento chamou a atenção para o *Eu* do professor, no entanto, atualmente o desenvolvimento deste *Eu* pode ser transportado para o desenvolvimento das práticas de qualquer profissional. No mesmo sentido, Alarcão e Tavares (2003) referem que a supervisão deve constituir um campo de ação e saber multifacetado, permitindo a criação de conhecimentos específicos, após a reflexão na e sobre as práticas.

Korthagen (2009) coloca a importância da reflexão na formação, afirmando que a abordagem do formador deve ser não-prescritiva, e atrela o seu papel à descoberta do aluno-professor sobre a sua própria maneira de aprender e ensinar. O autor propõe um modelo de reflexão supervisivo composto por cinco fases, denominado ALACT (*ação, reflexão sobre a ação, tomada de consciência de aspectos essenciais, criação de métodos alternativos de ação e ensaio*). Não é possível afirmar que este modelo apenas tenha estado presente numa fase do estágio, mas sim, em todas. Ou seja, a cada opção efetuada que pressupõe uma determinada ação, sentiu-se sempre que essa ação implicava uma reflexão, no sentido de tomar consciência dos seus aspetos essenciais, assim como, dos possíveis métodos alternativos e, posteriormente, o ensaio. Sendo que este último também deve ser alvo de reflexão na ação, só assim existindo a consciência de que as opções que se tomava eram as mais indicadas e sustentáveis para a continuidade da execução do projeto de intervenção.

Na circunferência do paradigma socioconstrutivista, o auto supervisor deverá ser um observador ativo das suas práticas, potenciar as suas capacidades pessoais e profissionais, desenvolver a sua capacidade de pesquisa, de autoconhecimento e autorreflexão. Na sua relação com o *Outro* deverá ser (re)ativo, ter capacidade de análise e de estabelecer a comunicação, desenvolver a escuta ativa, a compreensão, a cooperação e a interpretação. Assim, o auto supervisor deve caracterizar o contexto, conhecer-se a si próprio e servir-se da auto-supervisão como processo, tendo como finalidade a sua avaliação no processo formativo e profissional.

O processo de auto-supervisão, independentemente do modelo de reflexão seguido, implica várias etapas, de um nível mais superficial de reflexão a um nível de reflexão mais profundo. Como é o caso do modelo dos três níveis de consciência na aprendizagem (Eraut, 2004): aprendizagem implícita, aprendizagem reativa e aprendizagem deliberativa<sup>1</sup>, que implicam três momentos distintos de reflexão.

O primeiro nível de consciência é caracterizado por um baixo nível de consciência, descrito como um processo inconsciente de adquirir novos conhecimentos e competências, sem reconhecer o que foi aprendido como 'aprendizagem implícita' (Eraut, 2004), ou seja, não se tem apenas em conta os

---

<sup>1</sup> "implicit learning", "reactive learning", "deliberative learning"

conhecimentos tácitos, mas também os sentimentos, as experiências passadas similares, os valores, as necessidades e as preocupações.

O segundo nível de consciência, para o qual Eraut (2004) utiliza o termo aprendizagem reativa, implica um nível de consciência mais elevado do que o anterior. Este tipo de aprendizagem inclui uma reflexão quase espontânea sobre as experiências passadas, observando os fatos, colocando questões e observando os efeitos das ações. Este nível de consciência refere-se ao que Schön (1998) denominou como reflexão na ação, ou seja, a reflexão no decorrer da ação.

O terceiro nível de consciência denominado por Eraut (2004) como aprendizagem deliberada, exige um nível de reflexão e consciência muito mais profundo. Schön (1998) chama a este processo reflexão sobre a ação. Ou seja, o processo de dar sentido a uma ação após esta ter ocorrido e, possivelmente, aprender com a experiência.

Smyth (1997) sugere uma supervisão assente em quatro níveis de análise: descrição, interpretação, confronto e reconstrução, através dos quais é realçada a importância da ação. Estes níveis de análise desencadeiam-se a partir das respostas a várias questões, quer sejam de questionamento acerca de si, quer sejam acerca das suas práticas. O nível da descrição das práticas de ensino que responde à questão “O que faço?”, tem como objetivo ajudar o profissional a reorganizar a experiência da sua prática, recordando o que foi feito na ação. No nível de interpretação pretende-se que o profissional se questione sobre o(s) porquê(s) da sua forma de agir, ou seja, descobrir as teorias subjacentes às suas práticas, respondendo à questão “O que significa isto?”.

O nível de confronto, no qual o profissional se apercebe que as suas práticas não são uma construção individual, mas produto de normas culturais com raízes profundas, pretende que o profissional perceba como se tornou assim. Por último, o nível de reconstrução no qual o profissional se questiona sobre a forma como se poderá modificar, reconstruindo as suas crenças e propondo-se a alcançar a alteração das suas práticas. Em última instância, o profissional é capaz de decidir o que é melhor para a sua prática, pois esta não é imutável nem definida por outros, mas contestável na sua essência.

O modelo de supervisão adotado para autossupervisionar as práticas formativas do processo de intervenção, foi aquele proposto por Smyth, pela importância que esta atribui à ação. Este revela-se como um item auto reflexivo das práticas vigentes em cada ação formativa.



### **3.3. Investigações na área dos conhecimentos, atitudes e representações sociais face à homossexualidade**

O relatório *European Union Agency for Fundamental Rights* (2009) apresenta os resultados de um questionário do Eurobarómetro, em que se questionava “como se sentiria tendo uma pessoa *gay* ou lésbica como vizinha?”, numa escala de 1 (muito desconfortável) a 10 (muito confortável). Em termos gerais, 67% afirmou sentir-se bastante confortável, sendo que as respostas relativas a Portugal ficaram numa situação moderadamente confortável (6.6).

A utilização da escala *Attitudes Toward Lesbian and Gay* (Herek, 1988), por Morgan (2003) mostrou que os/as estudantes universitários/as têm, na sua maioria, atitudes levemente negativas (57.4%) face aos homens *gays* e às mulheres lésbicas. Embora indicando que 40% dos/as inquiridos/as revelem atitudes moderadas a extremamente negativas face às pessoas com orientação homossexual. Num estudo recente desenvolvido em Portugal, utilizando essa mesma escala (*Attitudes Toward Lesbian and Gay* (Herek, 1988)), verificou que “tendencialmente as respostas médias são no sentido de contrariar os pressupostos mais explícitos do que é definido conceptualmente como heterossexismo tradicional” (Costa, Pereira, Oliveira & Nogueira, 2010, p. 110), sendo assim percebida “uma tendência para a concordância com afirmações que apelam à igualdade moral da homossexualidade relativamente à heterossexualidade” (Costa *et al.*, 2010, p. 110).

De acordo com os pressupostos teóricos analisados anteriormente, verifica-se que as atitudes face à homossexualidade são influenciadas por múltiplas variáveis, tais como: o género, os conhecimentos e representações sociais face à orientação sexual, a religião e a religiosidade, o curso e antiguidade no mesmo ou a idade (Kite & Whitley, 1996; Nichols, 1998; Herek, 2000, 2002; Lacerda *et al.*, 2002; Alderson, Orzeck & McEwen, 2009; Morgan, 2003).

#### ***A influência do género***

Segundo Nichols (1998), o género exerce um forte efeito sobre as atitudes dos/as estudantes face aos homens *gays* e às mulheres lésbicas, constatando que os homens heterossexuais manifestavam atitudes mais negativas em relação aos homens *gays* do que às mulheres lésbicas. Este estudo evidenciou ainda que face às mulheres lésbicas, as atitudes dos estudantes heterossexuais não diferem, independentemente do seu sexo. No mesmo sentido, outros estudos revelam uma maior prevalência de atitudes homonegativas em homens heterossexuais do que em mulheres

heterossexuais, ou seja, por norma, as mulheres heterossexuais tendem a manifestar atitudes mais positivas face aos homossexuais do que os homens heterossexuais (Arndt & Bruin, 2006).

Nas Universidades, tanto dos Estados Unidos como de outros países, os homens heterossexuais em comparação com as mulheres heterossexuais tendem a relatar atitudes mais desfavoráveis (ou seja, maior preconceito sexual) em relação aos homens homossexuais, enquanto mulheres heterossexuais, em relação aos homens heterossexuais, tendem a relatar mais atitudes desfavoráveis em relação às lésbicas (Herek, 2002; Kite & Whitley, 1996; Lim, 2002). Embora, outros estudos não suportem estas diferenças de género em atitudes perante as lésbicas, a pesquisa indica que as atitudes dos heterossexuais homens para com os homens *gays* são significativamente mais negativas do que as atitudes das mulheres heterossexuais face às lésbicas (Herek, 2002; Kite & Whitley, 1996).

Segundo Herek (2002), vários estudos comprovam que o homem heterossexual e a mulher heterossexual reagem diferentemente à homossexualidade. O homem heterossexual geralmente expressa maiores níveis de preconceito sexual do que a mulher heterossexual, sendo essa diferença mais significativa nas atitudes dos heterossexuais face aos homossexuais masculinos. Contudo, Morgan (2003) ao aplicar a escala *Attitudes Toward Lesbian and Gay* (Herek, 1988) não verificou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os homens e as mulheres.

O cenário, em Portugal, corrobora com os dados anteriores da influência do género nos níveis de homonegatividade, mostrando que os homens aderem e incorporam mais que as mulheres crenças e ideias relativas ao heterossexismo (Costa *et al.*, 2010), indiciando maior aversão a homens *gays* e a mulheres lésbicas. Este mesmo estudo, evidencia que as mulheres têm uma maior “aversão” a lésbicas.

### ***A influência dos conhecimentos sobre homossexualidade***

Apesar de alguns estudos referirem que a formação, relacionada com a orientação sexual, dada aos/as professores/as não influencia as atitudes destes/as face à homossexualidade, outros provam o contrário. Ou seja, segundo Alderson *et al.* (2009), um/a professor/a que foi exposto ou teve formação relativamente a temas LGBT, como parte integrante do seu currículo académico, apresenta elevados níveis de conhecimento, o que por sua vez, se manifesta em atitudes menos negativas face aos homens *gays*. No mesmo sentido, Winter (2011) mostrou que a falta de conhecimentos sobre a homossexualidade nos professores em formação inicial está negativamente correlacionada com atitudes homonegativas, isto quer dizer que os/as inquiridos/as com um maior nível de conhecimento

sobre a homossexualidade expressaram menos atitudes negativas face aos homens *gays* e às mulheres lésbicas, sendo o contrário também verificável (quanto menores os conhecimentos, maiores as atitudes homonegativas). Estes mesmos resultados foram obtidos nos estudos de Morgan (2003), tendo este autor afirmado que a formação dos/as professores/as, na área da homossexualidade, aumenta os seus conhecimentos, favorecendo atitudes mais positivas face aos homossexuais.

No que concerne à relação entre os conhecimentos sobre a homossexualidade e as atitudes face à mesma dos/as estudantes, Nichols (1998) constatou que os/as estudantes expostos/as a materiais (in)formativos acerca da homossexualidade revelavam atitudes menos homonegativas do que aqueles/as que não estavam ou nunca estiveram em contacto com esse tipo de materiais.

Estes estudos sustentam a necessidade de (in)formar os/as estudantes e os/as (futuros/as) professores/as e profissionais em contextos socioeducativos, capacitando-os para a mudança de mentalidades no que concerne a atitudes homonegativas, pois ter acesso a formação sobre sexualidade humana pode ser bastante significativo na redução e prevenção da homonegatividade (Alderson *et al.*, 2009).

### ***A influência da religião e grau de religiosidade***

Vários estudos observaram a influência da religião e grau de religiosidade face às atitudes relativamente à homossexualidade. Assim, verificou-se que o grau de religiosidade está positivamente correlacionado com as atitudes homonegativas, ou seja, quanto mais religioso/a, maiores serão as atitudes negativas face aos homens *gays* e às mulheres lésbicas (Arndt & Bruin, 2006). Esta correlação positiva entre estas duas variáveis pode estar associada às explicações religiosas sobre a homossexualidade, vendo esta orientação sexual como algo imoral e pecaminoso ao não cumprimento da palavra de Deus.

### ***A influência do curso e do nível de estudos***

O estudo de Nichols (1998), junto dos/as estudantes universitários/as, revelou que os/as estudantes mais velhos, no curso ou na turma, comparativamente aos mais jovens, tinham atitudes menos negativas face à homossexualidade, sendo os/as caloiros/as aqueles/as que apresentavam maiores níveis de homonegatividade. Assim, conclui-se que as atitudes face aos homens *gays* e às mulheres lésbicas melhoram em função da antiguidade no contexto académico.

No que concerne ao curso frequentado em contexto académico, Ellis, Kitzinger e Wilkinson (2003) revelaram que esta é uma variável condicionante das atitudes homonegativas. Estes autores afirmaram que os/as estudantes de psicologia, comparativamente aos/às que possuem pouco contacto com esta área científica e os/as estudantes de artes e ciências sociais, por oposição aos/às das ciências exatas, têm atitudes mais positivas face à homossexualidade.

### **3.4. Identificação dos contributos teóricos mobilizados para a problemática em estudo**

Todas as leituras realizadas, independentemente de se encontrarem ou não citadas no presente relatório, constituíram-se de extrema importância para a compreensão da área temática em estudo. Assim, de uma forma mais específica, as leituras realizadas em torno do conceito da homossexualidade (3.2.1), possibilitou o entendimento de várias questões subjacentes e alicerçadas à temática. No entanto, e apesar de não serem teorizadas no presente relatório, outros conhecimentos no domínio das questões LGBT como a bissexualidade, a identidade de género, a transsexualidade e o transgenderismo, não foram descurados e foram importantes para conhecer e consolidar o conhecimento sobre a diversidade sexual, assim como para a criação e realização de várias atividades desenvolvidas no Ciclo de *Workshops*. Da mesma forma, a revisão sobre a educação em sexualidade (3.2.6), permitiu compreender a abordagem metodológica adequada para trabalhar a educação em sexualidade, constituindo-se a metodologia de ensino explanada a temática a abordar no terceiro *workshop* realizado.

Os pressupostos teóricos sobre as representações sociais (3.2.2) e os preconceitos face à homossexualidade (3.2.3) possibilitaram compreender que estes conceitos são construídos socialmente, mas acabam por ser também alimentados por discursos científicos. Assim, apoiou-se a ideia de que os homens *gays* e as mulheres lésbicas podem ser considerados como um grupo onde o preconceito se assume como um fator agravante em relação aos demais. Por exemplo, enquanto outros grupos sociais, por norma, podem possuir o apoio dos seus agregados familiares, as pessoas com orientação homossexual sofrem discriminação dentro de casa, não encontrando nas suas casas o apoio necessário, o apoio que os/as ajude a seguir em frente diante dos diversos atos discriminatórios sofridos (Mott, 2004).

O enquadramento da mediação (3.2.4) numa visão transformadora da realidade social permitiu perceber que a mediação é apropriada para intervenções no âmbito da prevenção da homonegatividade, pois por não se estar mais reduzida à modalidade de resolução de conflitos,

constitui uma estratégia de ação e com dimensão formativa em problemáticas sociais, nomeadamente a homonegatividade (Almeida, 2010).

A teorização acerca do processo de mediação permitiu a criação das linhas orientadoras para o desenvolvimento do projeto de intervenção e para o aperfeiçoamento do papel e postura da formadora/mediadora em contexto formativo. Pelo facto de não se conceber um processo de mediação sem um processo de auto-supervisão, por se acreditar que ambos “caminham de mãos dadas” e as linhas que os separam serem ténues, a auto-supervisão foi entendida como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional e de transformação da identidade profissional, pelo constante autoquestionamento das práticas. Assim, os modelos autosupervisivos explanados (3.2.5) possibilitaram a escolha daquele que se considerou estar adequado ao estágio, ao permitir planejar, agir e avaliar as próprias experiências de aprendizagem e integrá-las nas experiências anteriores, de forma a facilitar o crescimento pessoal enquanto profissional reflexivo, não se ficando limitado às práticas e conceções anteriores, mas submetendo o desempenho formativo a uma constante reflexão, com vista a melhorá-lo. Por isso, assumiu-se desde sempre uma postura ativa e de envolvimento pessoal num processo que se quis realista e criativo, (co)respondendo às situações de cada momento da melhor forma possível (Alarcão & Tavares, 2003).

Por último, mas não de menor relevância, foram os contributos dados pelas investigações na área (3.3) que ao demonstrarem evidências de atitudes heterossexistas nas sociedades constituíram orientações para os resultados de investigação esperados.

## **CAPÍTULO IV**

### **ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO**

#### **4.1. Introdução**

Neste capítulo, depois desta breve introdução (4.1), apresenta-se uma descrição geral do estágio (4.2), seguindo-se, a caracterização sociodemográficas das amostras (4.3) na fase de diagnóstico (4.3.1) e na fase de formação e mediação (4.3.2). Depois, apresenta-se e fundamenta-se a metodologia de investigação (4.4), subsecção na qual se inclui a seleção das técnicas de investigação (4.4.1) e a explanação sobre a recolha, tratamento e análise dos dados de investigação (4.4.2). E, por outro lado, a apresentação e fundamentação da metodologia de intervenção (4.5), da qual consta um subponto sobre a seleção das técnicas de intervenção (4.5.1). Por último, são identificados os recursos mobilizados e as limitações do processo (4.6).

#### **4.2. Descrição do estágio**

O estágio profissional iniciou-se com a recolha e análise da documentação necessária para a caracterização da BLCS, com o intuito de identificar o público-alvo do estágio e diagnosticar as necessidades desta instituição, conjugando-as com as motivações e expetativas previamente referidas. Esta primeira fase do estágio foi acompanhada da realização de um pré-projeto de estágio, no qual foram planificadas e calendarizadas todas as fases do estágio, sempre atendendo aos imprevistos passíveis de surgirem em contextos reais. Neste pré-projeto foi, ainda, apresentada uma breve revisão bibliográfica sobre a homossexualidade e a homonegatividade, por um lado, e, sobre a mediação e os agentes de desenvolvimento, por outro lado.

A figura 2 apresenta as diferentes fases do estágio, assim como as atividades desenvolvidas em cada uma das fases. Embora não se descurem as pequenas tarefas subjacentes a cada atividade, estas não foram contempladas na referida figura.

Na segunda fase do estágio, foi dada atenção, quase que exclusiva à elaboração do instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário. Para a realização deste, foram selecionadas seis escalas de medida validadas internacionalmente para estudantes universitários/as, sendo que foi necessário proceder à sua tradução e retradução, assim como atender à sua adaptação sociocultural.

A realização do estudo piloto junto dos/as estudantes universitários/as revelou que o questionário estava muito extenso, verificando-se ser necessário retirar duas escalas de medida do questionário (Apêndice 1).

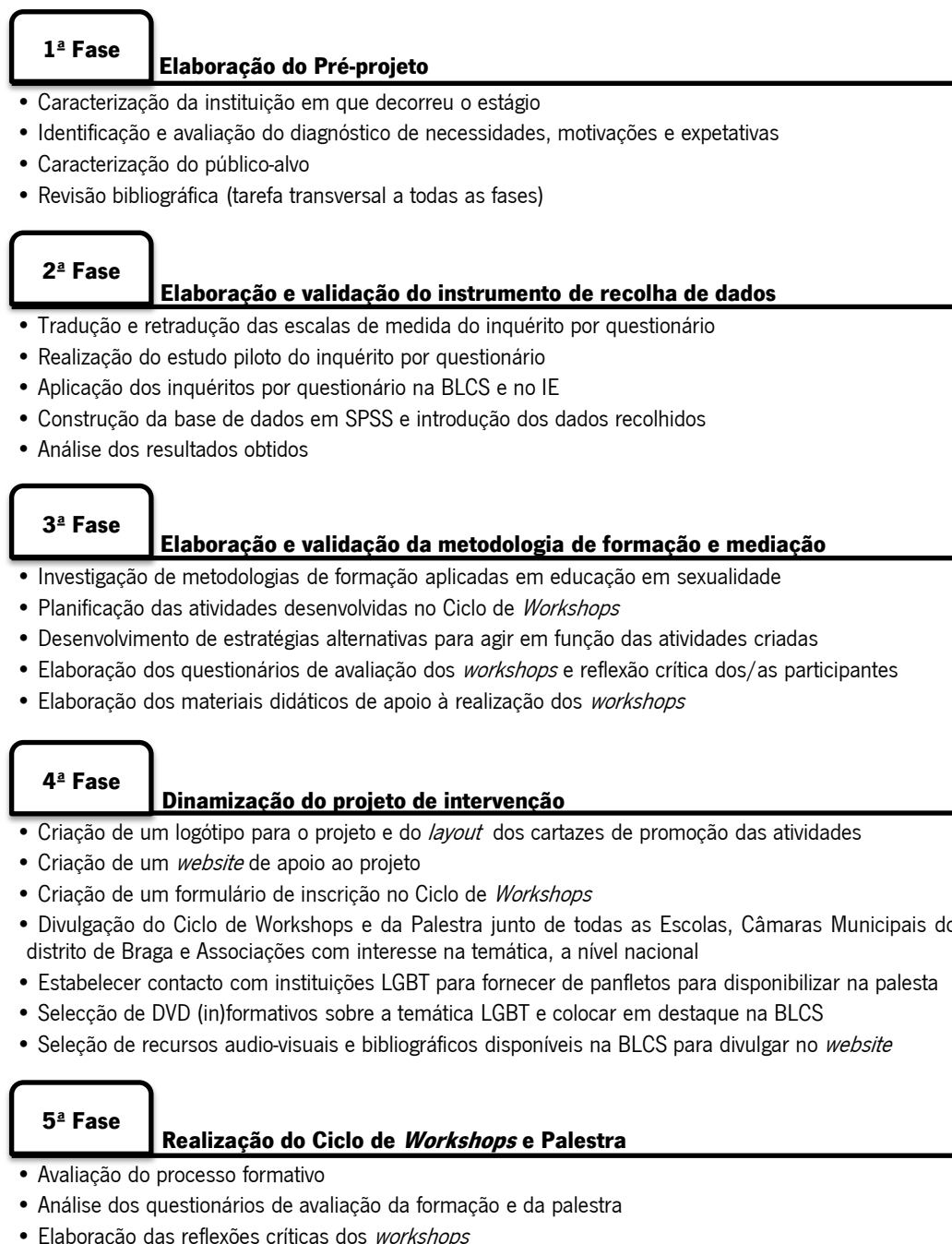


Figura 2.  
*Visão geral das atividades desenvolvidas no estágio*

Reelaborado o inquérito por questionário (Apêndice 2), procedeu-se à recolha dos dados, numa primeira fase, junto dos/as estudantes universitários/as utentes na BLCS e, seguidamente junto

dos/as que frequentavam o primeiro ano dos mestrados em ensino e em educação. Ao mesmo tempo, que a base de dados em SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* – foi construída e os dados recolhidos introduzidos e analisados.

Numa terceira fase, mas iniciada aquando da introdução e análise dos dados recolhidos com o recurso ao inquérito por questionário, que serviu como instrumento de diagnóstico das necessidades de formação e mediação, foi idealizada a metodologia de formação e mediação a utilizar no ciclo de *workshops*. Ou seja, foram delineados os objetivos para cada *workshop*, planificadas todas as atividades que permitissem cumprir esses objetivos e criado todo o material didático a utilizar durante os três *workshops*. Assim como, foram elaborados os instrumentos que permitissem avaliar o impacto da formação, como um questionário e as linhas orientadoras para a reflexão crítica.

De seguida, na quarta fase, criaram-se ferramentas que proporcionassem uma maior dinamização do estágio desenvolvido. Assim, tal como foi necessário dar um nome ao projeto (Olhar(es) (d)a Diversidade), considerou-se importante a criação de algo que atribuísse identidade ao projeto, nascendo o seu logótipo (Apêndice 3) e o *layout* dos cartazes de divulgação (Apêndice 5).

De forma a que todos/as os/as interessados/as pudessem obter mais informações sobre o projeto foi criado um *website* - <https://sites.google.com/site/olharesddiversidade/> - (Apêndice 3) e, um formulário *online* para as inscrições nos *workshops*, que também avaliou as motivações e expectativas dos/as interessados/as, de um modo individualizado (Apêndice 4). Com o intuito de chegar a um maior número de pessoas, as atividades de intervenção deste estágio foram divulgadas junto das escolas e câmaras municipais do distrito de Braga, bem como de instituições de formação e de interesse na temática. A criação desta rede de contactos permitiu que estas atividades fossem divulgadas em vários *websites*, *facebook*s institucionais e *blogs*, tal como na agenda cultural de Braga. Assim, importa referir que surgiram contatos por parte de várias pessoas, no sentido de partilhar as suas experiências educativas, de apresentar livros associados à temática LGBT e outras que gostariam de participar em futuras formações realizadas, visto todos os *workshops* terem atingido o limite máximo de participantes dois dias antes da realização do primeiro.

Na quinta fase, na qual se realizou o ciclo de *workshops* e a palestra, foi avaliado todo o processo formativo medido através da aplicação de questionários e da elaboração de reflexões críticas sobre cada *workshop*.



### 4.3. Caracterização sociodemográfica das amostras

#### 4.3.1. Amostras na fase de diagnóstico

##### *Curso e nível frequentado*

No total participaram 300 estudantes universitários/as, de ambos os sexos, dos quais 152 (50.7%) frequentavam o primeiro ano dos mestrados em ensino e em educação do IE na Uminho, e os restantes ( $n = 148$ , 49.3%) eram utentes na BLCS. Estes últimos frequentavam diferentes níveis académicos (licenciatura ou mestrado e em diferentes anos) observáveis através da tabela 3.

Tabela 3

*Distribuição e percentagem por frequência académica em função do ano de frequência dos/as inquiridos/as na BLCS*

Ano de Frequência	Frequência Académica					
	Licenciatura		Mestrado		Total	
	f	%	f	%	f	%
1º ano	29	36.2	19	36.6	48	36.4
2º ano	18	22.5	25	48.1	43	32.6
3º ano	28	35	5	9.6	33	25
4º ano	5	6.3	2	3.8	7	5.3
5º ano	0	0.0	1	1.9	1	0.7
Total	80	60.6	52	39.4	132	100.0

Atendendo à referida tabela, verificou-se que a maioria (60.6%,  $n = 80$ ) dos/as inquiridos/as na BLCS frequentava a licenciatura, sendo que destes/as 36.2% ( $n = 29$ ) se encontrava a frequentar o 1º ano. A amostra de estudantes universitários/as na BLCS estava distribuída por um conjunto de 51 cursos, sendo os mais representativos o curso de medicina (21.7%,  $n = 28$ ), o de direito (9.3%,  $n = 12$ ) e o de engenharia civil (6.2%,  $n = 8$ ).

Relativamente à distribuição por mestrado dos/as estudantes universitários/as inquiridos/as no IE, a tabela 4 mostra um relativo equilíbrio na distribuição destes/as estudantes pelos referidos mestrados.

Tabela 4

*Distribuição e percentagem por mestrado dos/as inquiridos/as no IE*

Curso	f	%
Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário	12	4.3
Ensino de Música	18	6.4
Educação - Mediação Educacional e Supervisão na Formação	13	4.6
Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário	15	5.3
Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	11	3.9
Ensino de Biologia e de Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	13	4.6
Educação - Formação, Trabalho e Recursos Humanos	19	6.8
Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	10	3.6
Ensino de Filosofia no Ensino Secundário	8	2.8
Ensino de Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	11	3.9
Ensino de Informática	11	3.9
Educação - Educação de Adultos e Intervenção Comunitária	13	4.6

*Sexo e idade*

Através da observação da tabela 5, é possível verificar que 35.3% ( $n = 106$ ) era do sexo masculino e 64.7% ( $n = 194$ ) do sexo feminino. No entanto, na BLCS foram inquiridos mais estudantes universitários do sexo masculino (57.5%,  $n = 61$ ) em comparação com os inquiridos no IE.

Tabela 5

*Distribuição e percentagem por sexo em função do local de aplicação*

Sexo	Local de Aplicação					
	BLCS		IE - Uminho		Total	
	f	%	f	%	f	%
Masculino	61	57.5	45	42.5	106	35.3
Feminino	87	44.8	107	55.2	194	64.7
Total	148	49.3	152	50.7	300	100.0

As idades dos/as estudantes universitários/as variaram entre 18 e 53 anos, com uma média de idades de 24.5 anos (DP = 5.783). Considerou-se que esta representa uma amostra de estudantes universitários/as jovens uma vez que 74% ( $n = 222$ ) tem até 27 anos.

### *Estado civil*

Relativamente ao estado civil, verificou-se que 89% ( $n = 266$ ) era solteiro/a, 9.4% ( $n = 28$ ) casado/a ou vivia em união de facto e a restante percentagem era divorciado/a ou separado/a (1.3%,  $n = 4$ ) ou viúvo/a (0.3%,  $n = 1$ ).

### *Orientação sexual*

No que concerne à orientação sexual, a maioria dos/as estudantes universitários/as (94.2%,  $n = 274$ ) declarou ser heterossexual, 4.5% ( $n = 13$ ) indicaram ter um orientação homossexual (*gay*/lésbica) e 1.4% ( $n = 4$ ) referiram ser bissexuais. Todos/as os/as inquiridos/as que referiram ser homossexuais (*gay*/lésbica) ou bissexuais eram solteiros/as.

### *Religião e religiosidade*

Na tabela 6, apresenta-se os dados relativos à religião e à religiosidade apontados pelos/as estudantes universitários/as inquiridos/as. Através da sua análise, verifica-se que a maioria indicou ser de religião católica ( $n = 218$ ). No que concerne à religiosidade, avaliada numa escala de 1 (nada religioso/a) a 7 (muitíssimo religioso/a), a média geral da religiosidade foi de 3.48 (DP = 1.620), valor que se situa entre o pouco religioso/a e o moderadamente religioso/a. Assim, 22.1% ( $n = 63$ ) assumiram-se nada religiosos/as, 7% ( $n = 20$ ) pouco religiosos/as, 10.2% ( $n = 29$ ) pouco religiosos/as e 26.7% ( $n = 76$ ) moderadamente religiosos/as. Enquanto que 29.8% ( $n = 85$ ) se assumiram religiosos/as, 3.5% ( $n = 10$ ) muito religiosos/as e 0.7% ( $n = 2$ ) muitíssimo religiosos/as.

Tabela 6  
*Frequência e percentagem da distribuição das médias de religiosidade pelas diferentes religiões*

Religião	Média	DP
Católica (N=218)	4.04	1.244
Protestante (N=1)	6.00	
Outra não Cristã (N=2)	4.50	.707
Ortodoxa (N=1)	7.00	
Outra Cristã (N=2)	3.50	.707
Sem religião (N=60)	1.33	.837
Total (=284)	3.48	1.620

Relativamente á religiosidade traduzida em função das diferentes religiões (tabela 6), observa-se que os/as católicos/as referiram ser moderadamente religiosos/as ( $M = 4.04$ ,  $DP = 1.244$ ) e os/as estudantes universitários/as sem religião assumiram-se como nada religiosos/as ( $M = 1.33$ ,  $DP = .837$ ).

#### **4.3.2. Amostras na fase de formação e mediação**

Dada a afluência de inscrições observada, tornou-se necessário encerrar as inscrições antes do início do ciclo de *workshops*, com o intuito de não criar expetativas nos/as potenciais interessados/as, que poderiam vir a ser excluídos/as de participar nas sessões dado o número limite de participantes ter sido atingido. Apesar disso, outros/as interessados/as entraram em contacto por *e-mail* com o objetivo de conseguir garantir a sua participação, pela desistência de outros/as. De referir que o único critério utilizado para selecionar os/as participantes foi a ordem de inscrição, até um limite de 15 participantes por *workshop*.

Através da análise do formulário de inscrições conclui-se que 28 pessoas que se inscreveram no ciclo de *workshops*, 22 eram do sexo feminino e 6 do sexo masculino. As ocupações profissionais dos/as inscritos/as encontram-se essencialmente ligadas aos contextos socioeducativos: professor/as ( $n = 5$ ), estudante universitário/a ( $n = 9$ ), assistente social ( $n = 1$ ), psicólogo/a ( $n = 6$ ), desempregado/a ( $n = 4$ ), diretor/a técnico/a ( $n = 1$ ), advogado/a ( $n = 1$ ) e criminólogo/a ( $n = 1$ ).

Através da observação da tabela 7, verificou-se que vários elementos se inscreveram em mais do que uma sessão. Assim, foi possível concluir que grande parte dos/as interessados/as se inscreveram nas três sessões, completando o ciclo de *workshops*, seguindo-se as inscrições para o II e III *workshops*. De realçar que num/a interessado/a se inscreveu isoladamente no I *workshop* e que apenas duas pessoas se inscreveram ou no II ou no III *workshop*.

Tabela 7

*Distribuição dos/as inscritos/as pelos diferentes workshops*

<i>Workshops</i>	Número de inscritos
Género e Diversidade Sexual na Comunidade Escolar (I <i>workshop</i> )	17
Homossexualidade: liberdade e/ou dificuldades? (II <i>workshop</i> )	24
Educação afetivo sexual orientada para a ação: desafios para os educadores (III <i>workshop</i> )	21
Inscritos/as simultaneamente em mais do que um <i>workshop</i>	
I <i>workshop</i> + II <i>workshop</i>	3
I <i>workshop</i> + III <i>workshop</i>	2
I <i>workshop</i> + II <i>workshop</i> + III <i>workshop</i>	12
II <i>workshop</i> + III <i>workshop</i>	7

No entanto, apesar do número de inscritos/as, o ciclo de *workshops* contabilizou um total de 22 participantes (17 do sexo feminino e 5 do sexo masculino), dos quais 5 participaram nos três *workshops*, 5 participaram em 2 *workshops* e 12 participaram em apenas um. A análise da tabela 8 permitiu concluir o II *workshop* “Homossexualidade: liberdade e/ou dificuldades?” foi aquele em que mais pessoas participaram.

Tabela 8

*Distribuição dos/as inscritos/as pelos workshops e palestra em função do sexo*

<i>Workshops</i>	Número de inscritos		
	Feminino	Masculino	Total
Género e Diversidade Sexual na Comunidade Escolar (I <i>workshop</i> )	9	3	12
Homossexualidade: liberdade e/ou dificuldades? (II <i>workshop</i> )	11	4	15
Educação afetivo sexual orientada para a ação: desafios para os educadores (III <i>workshop</i> )	8	2	10
Palestra	10	6	16

A palestra contou com a participação de 16 pessoas, das quais 10 eram do sexo feminino e 6 do sexo masculino.

#### 4.4. Apresentação e fundamentação da metodologia de investigação

A produção do conhecimento científico assenta na cadeia: factos (tudo aquilo que se conhece ou se supõe a propósito da realidade) – fenómenos (a percepção dos factos pelo investigador) – dados (informação descritiva extraída dos fenómenos). De referir que “sempre que possível uma ciência apoia os seus postulados teóricos em dados observáveis e replicáveis [embora] só uma parte dos factos que ocorrem são directamente observáveis” (Almeida, 2000, p. 22).

Para compreender e explicar os fenómenos é necessária a teoria, ou seja, um quando conceptual e descritivo e, se possível, explicativo dos fenómenos em análise (Almeida, 2000). Esta teoria é constituída pelos conceitos e/ou variáveis que descrevem os fenómenos, as relações entre eles e as influências de um face ao outro, aquilo a que neste relatório denominamos de enquadramento teórico.

A abordagem metodológica deste estágio teve por base um processo através do qual, a partir de um estudo diagnóstico se levou os/as estudantes universitários/as a refletir sobre as suas próprias atitudes e representações sociais face à (homo)sexualidade, de uma forma sistemática e aprofundada, criando condições para que se transformassem em agentes de desenvolvimento e mudança face à prevenção da homonegatividade.

#### ***4.4.1. Seleção das técnicas de investigação***

A análise documental está sempre presente numa investigação, pois “permite alargar o seu quadro teórico, situar comparativamente a sua problemática, conhecer resultados interessantes, tomar consciência da originalidade do seu ponto de vista” (Saint-Georges, 1997, p. 15). A bibliografia analisada reportou-se a livros e artigos científicos com o objetivo de aprofundar e consolidar conhecimentos relativamente à problemática em estudo, assim como analisar investigações anteriormente realizadas dentro do mesmo âmbito, não descurando que os documentos escritos podem ser sempre resultado da perceção e da interpretação de quem os escreveu, podendo esse resultado ser imparcial e incompleto.

De acordo com Tuckman (2000), nas investigações, as entrevistas e os inquéritos por questionários são utilizados para transformar em dados as informações recolhidas ou para revelar as experiências realizadas por cada inquirido/a ou entrevistado/a.

#### ***Fase de diagnóstico***

A técnica de investigação selecionada na fase de diagnóstico neste estágio foi o inquérito por questionário, já que, possibilita recolher dados de forma homogénea e susceptíveis de tratamento estatístico (Lima, 1995), tendo em vista a sua generalização. Para Ghiglione e Matalon (1997) um questionário deve ser um instrumento de recolha de dados construído de modo rigoroso, de forma a garantir a comparação das respostas. Através da utilização desta técnica de investigação pretendeu-se,

não espelhar a diversidade nem analisar o fenómeno em profundidade, mas mostrar as regularidades existentes nos conhecimentos, atitudes e representações sociais face à homossexualidade.

O inquérito por questionário foi o instrumento de investigação que permitiu conhecer as percepções dos/as estudantes universitários/as face à (homo)sexualidade e à homonegatividade. Este inquérito por questionário denominado por Questionário para avaliação de conhecimentos, atitudes e representações sociais em relação à homossexualidade (QCARSH) foi constituído por um conjunto de cinco questionários: o questionário de caracterização sociodemográfica; o questionário de conhecimento sobre a sexualidade (Alderson citado em Alderson, *et al.*, 2009); a escala de informação sobre a homossexualidade (Wells & Franken, 1987 citado em Alderson *et al.*, 2009); a escala de atitudes face às lésbicas e *gays* (Herek, 1988) e a escala de explicações da homossexualidade (Lacerda, 2002).

Mantendo o anonimato do instrumento de investigação, tornou-se pertinente levantar alguns dados sociodemográficos dos/as inquiridos/as, pois tal como verificado através da análise documental, estas variáveis podem ser consideradas como preditoras das atitudes face à homossexualidade. Assim, os dados de caracterização sociodemográfica incluíram: o sexo (feminino ou masculino); a idade; a frequência académica (licenciatura ou mestrado), ano de frequência e o curso frequentado; o estado civil (Solteiro/a, Casado/a ou em União de facto; Divorciado/a ou Separado/a; Viúvo/a); a orientação sexual (homossexual (*gay*/lésbica), heterossexual e bissexual); a religião (católica, protestante, muçulmana, sem religião, etc.) e o grau de religiosidade (nada religioso/a a muitíssimo religioso/a).

O questionário de conhecimento sobre a sexualidade (Alderson, 2009 citado em Alderson *et al.*, 2009) inclui 24 itens de resposta de verdadeiro ou falso que medem o nível de conhecimentos sobre a homossexualidade e a orientação sexual, os comportamentos nas relações entre pessoas homossexuais e as práticas adolescentes em relação à homossexualidade. No estudo dos autores, a escala mostrou um coeficiente de consistência da fidedignidade interna de  $\alpha = .848$ , enquanto neste estudo não foi possível calcular devido à covariância negativa entre vários itens. Os níveis de conhecimento sobre a sexualidade variarão entre 0 e 24, sendo que quanto maior o valor, maior será o nível de conhecimento dos/as inquiridos/as. De referir que o valor 12 corresponderá a 50% de itens respondidos corretamente, assim, os níveis de conhecimento para esta escala foram categorizados da seguinte forma: 0-7 (conhecimentos baixos), 8 a 15 (conhecimentos médios), >16 (conhecimentos altos).

A escala de informação sobre a homossexualidade (Wells & Franken, 1987 citado em Alderson, 2009) é constituída por 18 itens de resposta de verdadeiro ou falso que medem o nível de

conhecimentos sobre a homossexualidade, em 4 áreas: a satisfação com a vida das mulheres lésbicas e dos homens *gays*, os homossexuais como modelos sociais, os comportamentos sexuais e a influência dos homossexuais sobre os heterossexuais. Os autores referem que o coeficiente de consistência interna foi de .79, enquanto neste estudo corresponde a .52. Os resultados variarão numa escala de 0 a 18, sendo que 18 indicará o nível mais alto de conhecimento. Assim, para uma média de 9, considerou-se que os/as inquiridos/as responderam corretamente a 50% dos itens. Atendendo aos pressupostos interpretativos de Morgan (2003), os valores médios dos níveis de conhecimento foram classificados numa escala: 0-8 (conhecimento baixo), 9-13 (conhecimento médio) e 14-18 (conhecimento alto).

A escala de atitudes face às mulheres lésbicas e aos homens *gays* - ATLG (Herek, 1998) é composta por 20 itens, sendo os 10 primeiros relativos às mulheres lésbicas e os restantes 10 direcionados para os homens *gays*. As respostas a cada item são atribuídas em função de uma escala de Likert de nove pontos, que varia do discordo totalmente (1) ao concordo totalmente (9), na escala original, mantendo-a neste estudo. Assim, optou-se por calcular o valor médio das pontuações atribuídas por cada estudante universitário/a em cada uma das subescalas, variando de 1 (mínimo de homonegatividade) a 9 (máximo de homonegatividade), atendendo que a pontuação de alguns itens, aquando da análise dos dados, foi invertida, de modo a que os valores mais altos correspondessem a atitudes mais negativas face à homossexualidade (itens 2, 4, 7, 11, 15, 17 e 20). Esta escala mostrou um alto nível de consistência interna (valor de alfa= .905), da mesma forma para a subescala de homonegatividade face às mulheres lésbicas, com um *Alfa de Cronbach* de .779 e de .882 para a subescala de homonegatividade face aos homens *gays*. Com vista a aprofundar a análise dos resultados, através dos valores médios de cada subescala, foram criadas categorias recorrendo ao ponto de corte  $\pm 1$  desvio-padrão de cada uma. Deste modo, na subescala das atitudes face às mulheres lésbicas (ATL) ( $M = 2.27$ ,  $DP = 1.174$ ), as atitudes com valores  $<1.10$ , foram consideradas levemente negativas, entre 1.10 e 3.44 moderadamente negativas e  $>3.44$ , extremamente negativas. De igual modo, na subescala das atitudes face a homens *gays* (ATG) ( $M = 2.78$ ,  $DP = 1.431$ ), as atitudes com valores  $<1.35$ , foram consideradas levemente negativas, entre 1.35 e 4.21, moderadamente negativas e  $>4.21$ , extremamente negativas.

A escala de explicações da homossexualidade (Lacerda, 2002) analisa as representações sobre a natureza da homossexualidade, apresentando 15 itens que descrevem cinco possíveis explicações da homossexualidade: as explicações biológicas (relacionadas com as disfunções hormonais, problemas hereditários e problemas biológicos); as explicações ético-morais (relacionadas com a falta de respeito,



falta de carácter e falta de valores morais do sujeito); as explicações religiosas (relacionadas com o não cumprimento da Palavra de Deus, com a falta de fé religiosa característica das sociedades atuais e com a fraqueza espiritual para resistir a tentações); as explicações psicológicas (relacionadas com abusos sexuais sofridos na primeira infância, situações traumáticas vividas na infância e má resolução de conflitos com as figuras parentais) e explicações psicossociais (referem que a homossexualidade não possui uma natureza específica, pois a sexualidade faz parte da identidade do sujeito, a qual deve ser compreendida na sua totalidade, e não constitui doença, nem distúrbio nem perversão). Assim, face aos itens apresentados os/as inquiridos/as indicaram em que medida concordavam ou não com cada um dos itens, numa escala de Likert de sete pontos, que varia de discordo totalmente (1) a concordo totalmente (7). Esta escala apresentou um *Alfa de Cronbach* igual a .746.

### ***Fase de formação e mediação***

#### *Formulário online*

O objetivo principal do formulário *online* (Apêndice 4) foi permitir que todos/as os/as interessados/as se inscrevessem no(s) *workshop(s)* que pretendia(m) frequentar sem terem de se deslocar à BLCS, para proceder à respetiva inscrição. No entanto, se, por um lado, este formulário constituiu uma forma mais fácil de inscrição, por outro lado, foi utilizado para se identificar quais as motivações e expectativas que os/as interessados/as admitiram sentir. Embora se estivesse consciente que os sujeitos diriam apenas aquilo que entendiam ser correto, desejado, ou aquilo cujo proveito imediato conheciam por experiência (Zabalza, 1992). Apesar de estar consciente desta problemática, pretendeu-se incidir no desenvolvimento de um conjunto de práticas estruturadas para que as ações formativas desenvolvidas coincidissem com as expectativas e motivações dos indivíduos.

Desta forma, o formulário permitiu caracterizar os/as interessados/as, através de itens de resposta como o nome, as habilitações literárias (item de resposta não obrigatória), o contacto telefónico e correio eletrónico, a ocupação profissional e incluiu ainda duas questões de resposta não obrigatória, uma relativa às motivações (qual a sua motivação para participar no ciclo de *workshops/workshop?*) e a outra relativa às expectativas face ao(s) *workshop(s)* (quais as suas expectativas relativamente ao ciclo de *workshops/workshop?*), tal como, um espaço para comentários ou informações.

### *Reflexões Críticas*

As reflexões críticas (Apêndice 11) foram utilizadas com o intuito de promover a reflexão sobre as práticas formativas, quer no decorrer como após a realização dos *workshops*, isto porque, “as narrativas e os discursos (verbais e não verbais), individuais e coletivos, que constituem a face visível e observável dos processos relacionais implícitos” (Sá-Chaves, 2009, p. 52). As reflexões críticas proporcionam a quem os escreve uma organização do pensamento, dos sentimentos e das ideias, isto é, o relembrar dos diferentes momentos do processo formativo.

Como referem Alarcão e Tavares (2003), “enquanto adultos, as situações por nós vividas constituem-se normalmente como pontos de partida para a reflexão” (p. 104). Nesta perspetiva, as reflexões críticas permitiram a (auto)reflexão e análise crítica do processo formativo, alcançando através da reflexão escrita o desenvolvimento das práticas profissionais.

As reflexões críticas seguiram a estrutura proposta por Smyth (1997). Assim, numa primeira fase, foi feita uma descrição objetiva das práticas, seguindo-se a interpretação dessas práticas através do questionamento dos porquês dos atos de ensino; posteriormente foi questionada a legitimação das teorias subjacentes ao seu ensino (Confronto) e, por fim, colocava a questão “Como me poderei modificar?”, sendo que pela reconstrução das crenças as práticas são alteradas.

### *Questionário de avaliação da formação*

Os/as participantes numa fase inicial são “alvo” de uma série de inquietações e interrogações, pelo facto de não saberem se as expetativas que têm em relação à formação serão alcançadas, ou se os métodos de trabalho, as relações interpessoais ou os conteúdos serão aqueles que mais se adequam às suas motivações.

A avaliação da formação, ao ser realizada no final da formação, permite identificar as forças e as fraquezas da formação, ou seja, determinar em que medida as expetativas em relação à formação foram ou não alcançados. Assim, o processo de avaliação da formação constitui-se uma recolha de informação que permitiu aos/às participantes emitirem juízos de valor acerca do(s) *workshop(s)* frequentado(s) e/ou palestra, com vista à melhoria do processo formativo. Para além disso, este questionário permitiu aos/às envolvidos/as avaliar o desempenho profissional da formadora, no sentido, de perceber se esta foi facilitadora das aprendizagens, permitindo um bom desenrolar do processo formativo. De realçar que os questionários de avaliação do I e II *workshop* permitiram realizar

uma monitorização das práticas profissionais da formadora, com o intuito de as modificar, caso necessário, para o(s) *workshop(s)* seguintes.

O impacto da formação proporcionada pelos *workshops* e pela palestra na construção de perfis ideológicos necessários a uma sociedade “emancipada” face à diversidade sexual, foi medido através a aplicação de um questionário a todos/as os/as envolvidos nestas atividades. Optou-se pelo questionário por este ser uma técnica de aplicação rápida e passível de recolher todos os dados necessários, tendo o cuidado de não locupletar os/as participantes com excesso de itens a avaliar.

O questionário de avaliação dos *workshops* (Apêndice 9) permitiu:

- Compreender o grau de satisfação dos/as participantes, assim como a justificação desta (não) satisfação (item 1);
- Identificar as dimensões mais positivas e mais negativas do *workshop* frequentado (itens 2 e 3);
- Conhecer os níveis de satisfação gerais face à extensão do *workshop*, à relevância das atividades; à adequação das atividades ao público-alvo; à sequência das atividades e à aplicabilidade final, numa escala de Likert de 5 pontos (1 – Muito Satisfeito; 5 Muito Insatisfeito) (itens 4, 5, 6, 7 e 8);
- Conhecer o grau de satisfação face ao desempenho da formadora atendendo ao seu conhecimento, competência e interesse; à exposição da matéria e capacidade de resposta; à clareza e objetividade da apresentação; à criação de condições de partilha/participação, numa escala de Likert de 5 pontos (1 – Muito Satisfeito; 5 Muito Insatisfeito) (itens 9, 10, 11 e 12);
- Explicitar algum tipo de comentário ou sugestão (item 13).

O questionário de avaliação da palestra mantém a mesma estrutura daquele utilizado para a avaliação dos *workshops*, apenas não contempla a avaliação da formadora e, os itens do nível de satisfação foram alterados para os seguintes: extensão da palestra (item 4), relevância da palestra (item 5), espaço de debate (item 6) e discussão e contributo formativo (item 7).

#### **4.4.2. Recolha, tratamento e análise dos dados da investigação**

##### ***Fase de diagnóstico***

A recolha dos dados através da aplicação do inquérito por questionário (Apêndice 2) foi realizada após as alterações consideradas necessárias na aplicação do estudo piloto.

O processo de preenchimento demorou cerca de 15 minutos e foi realizado sob anonimato, sendo que antes de iniciado o preenchimento, os/as estudantes universitários/as foram esclarecidos/as relativamente à finalidade e aos objetivos do estudo, à não obrigatoriedade de resposta, assim como à garantia de anonimato.

Na BLCS, foi selecionada uma amostra por conveniência, isto porque os/as estudantes universitários/as foram solicitados/as individualmente para responderem aos inquéritos por questionários. Este processo iniciou-se com o questionamento do/a utente presente na BLCS ser estudante universitário/a, independentemente do estabelecimento de ensino superior que frequentava. Assim no caso das respostas afirmativas, questionou-se sobre a disponibilidade de resposta, tentando obter um maior número possível de inquiridos/as. A recolha de dados registou-se nas duas últimas semanas do mês de março de 2013.

Na Universidade do Minho, nomeadamente no Instituto de Educação, pretendeu-se inquirir todos/as os/as estudantes dos Mestrados em Educação e em Ensino. No entanto, tal não foi verificado, pois como o processo de preenchimento dos inquéritos por questionário se realizou em sala de aula, os/as estudantes que naquela aula não estiveram presentes ou aqueles/as que não frequentam aquela Unidade Curricular acabaram por ser excluídos deste estudo. Teve-se ainda o cuidado de excluir os/as estudantes que já tinham preenchido o inquérito por questionário na BLCS, o que apenas se verificou para um inquirido.

Os dados obtidos foram inseridos, organizados, transformados e analisados com o recurso ao *software* SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* – para o *Windows*, versão 21.0, através do qual, numa primeira fase, se procedeu à distribuição de frequências ou análise descritiva para as diferentes variáveis do questionário. Ainda, nesta primeira fase, foi analisada a fidedignidade interna através do coeficiente de *Spearman-Brown*, para as escalas com variáveis nominais e o *Alfa de Cronbach* para as escalas de Likert. De seguida, utilizou-se a análise univariada da variância (ANOVA) e o *t-student* para a exploração das diferenças das escalas em função das variáveis sociodemográficas.

### ***Fase de formação e mediação***

De forma, a que os/as potenciais interessados/as se pudesse inscrever no(s) *workshop(s)* foi criado o formulário de inscrição online, o que permitiu avaliar as motivações e expetativas dos/as mesmos/as. O preenchimento do formulário pode ser considerado exaustivo, uma vez que as questões abertas sobre as motivações e expetativas não eram de resposta obrigatória para submeter o registo de inscrição. Após submeterem a sua inscrição todos/as os/as inscritos/as receberam um *e-mail*, a confirmar a sua inscrição no respetivo *workshop*.

Os dados das inscrições realizadas através do respetivo formulário foram transportados para o programa *Microsoft Excel 2010*, através do qual os dados quantitativos foram analisados, por exemplo, através da contagem do número de inscrições para cada *workshop*. As questões abertas face às motivações e expetativas foram sujeitas a uma análise de conteúdo, de forma a criar categorias explicativas face às questões levantadas.

As reflexões críticas, que propiciaram o uso da escrita para o autoconhecimento, foram realizadas após cada *workshop*, de forma, a que não fosse esquecido nenhum aspeto importante na descrição das atividades e para permitir a reconstrução das práticas formativas para o próximo *workshop*. Da mesma forma, pretendia-se que os/as participantes refletissem sobre o(s) *workshop(s)* em que participaram, por isso, foi enviado, após cada *workshop*, um email com as linhas orientadoras para a realização dos diários reflexivos (Apêndice 10), que nunca foram devolvidos.

Os questionários de avaliação da formação foram preenchidos no fim de cada *workshop*, e embora o seu preenchimento fosse facultativo todos/as os/as participantes responderam, tendo o processo de preenchimento demorado cerca de 5 minutos. Os dados obtidos passíveis de quantificação foram inseridos e analisados com o recurso ao *Microsoft Excel 2010*, pois por se tratar de um número reduzido de participantes e por se desejar apresentar apenas as frequências e percentagens para cada item, não se considerou pertinente a utilização do *SPSS*. Os dados obtidos através das questões abertas foram sujeitos, à semelhança das questões abertas do formulário de inscrição, a uma análise de conteúdo, elaborando categorias, nas quais se encaixam os diferentes elementos da análise.

### **4.5. Apresentação e fundamentação da metodologia de intervenção**

Com base nos resultados obtidos através dos inquéritos por questionário e dos objetivos delineados para o projeto de intervenção, pretendeu-se criar um espaço, um momento, em que

todos/as os/as interessados/as refletissem e/ou revissem os seus próprios (pre)conceitos relativos à sexualidade, nomeadamente à homossexualidade. O objetivo era que refletissem sobre a forma adequada de lidar com a homossexualidade e os sujeitos não heterossexuais, em qualquer espaço socioeducativo, contribuindo para a intervenção e prevenção de qualquer tipo ou forma de discriminação baseada na orientação sexual.

A metodologia de intervenção no âmbito da mediação assentou, por um lado, numa “modalidade de formação orientada para a autonomia, desenvolvimento, participação e transformação pessoal e socioprofissional (...) [e, por outro lado, numa] modalidade de educação para a mudança social e cultural e para o exercício da cidadania” (Correia & Silva, 2010, p. 9). Ou seja, pretendeu-se que todos/as os/as envolvidos/as desenvolvessem uma cultura de cidadania ativa, de valorização do seu *Eu* na relação com o *Outro* e acreditassem no valor do diálogo reflexivo e emancipatório. O objetivo era que adquirissem competências para agir na prevenção de conflitos que pudessem advir das representações sociais e preconceitos face à homossexualidade, construindo ambientes de convivência saudáveis e estabelecendo relações humanas pacíficas e de coesão social. Este processo foi desencadeado através do processo (in)formativo do ciclo de *workshops* e da palestra, que contaram com a presença de especialistas nas temáticas em questão.

A metodologia de intervenção assentou em várias fases contemplando os pressupostos da investigação, da ação, da formação e da reflexão, não de forma isolada e sequencial, mas interligada e espiralada. Assim, através da investigação, pretendeu-se, essencialmente, compreender as expectativas e motivações dos/as interessados/as nas atividades propostas, através da aplicação do formulário *online* de inscrição no ciclo de *workshops*. Também se pretendeu avaliar o impacto das formações e refletir sobre as perceções e opiniões deixadas pelos/as envolvidos/as, com o recurso aos questionários de avaliação dos *workshops* e da palestra.

A ação que tem subjacente a formação, baseou-se no desenho das atividades criadas e desenvolvidas que, posteriormente, se traduziu no “agir” de todos/as os/as envolvidos presentes nas atividades levadas a cabo. A formação, implícita no desenvolvimento da ação estratégica, mais do que (in)formar os/as participantes, no sentido de construírem uma identidade coletiva, idealizou o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo. Na formação, enquanto pano de fundo para o desenvolvimento do processo de mediação sociocultural, criou-se um espaço interativo de reflexão para fomentar atitudes construtivas em nós próprios/as e nos/as outros/as.

O desenvolvimento do processo de mediação implicou reflexão, em todas as suas fases, permitindo desenvolver atitudes de indagação e questionamento sistemático das práticas e aumentando o sentido crítico e interventivo sobre a própria ação.

### ***Ciclo de Workshops***

O Ciclo de *Workshops* intitulado “Olhar(es) (d)a Diversidade” foi constituído por três *workshops* de Educação em Sexualidade, abordando diferentes temáticas e contando com a presença de uma especialista convidada. Estes *workshops* ocorreram nos primeiros três sábados do mês de maio com uma duração de três horas por *workshop* (Apêndice 6):

- I. *Género e Diversidade Sexual na Comunidade Escolar* - Cláudia Maria Ribeiro, Universidade Federal de Lavras – Brasil.
- II. *Homossexualidade: Liberdade e/ou Dificuldades?* - Ana Maria Brandão, Instituto de Ciências Sociais, Uminho.
- III. *Educação Afetivo Sexual orientada para a ação: desafios para os educadores* - Maria Teresa Vilaça, IE, Uminho.

Para cada *workshop* foram definidos objetivos gerais de aprendizagem e cada atividade contemplou objetivos específicos, no entanto, “o fundamental é que os objetivos sirvam para o que devem servir: ser uma ajuda para desenvolver com maior qualidade e eficácia o processo educativo” (Zabalza, 1992, p. 82).

As questões da diversidade sexual, presentes em todos os espaços socioeducativos, assumem extrema importância para qualquer profissional de educação. Este deve ver-se como agente de valorização das diferenças, não somente na escola, mas também noutros espaços sociais nos quais adolescentes e jovens se encontram inseridos/as. Assim, os/as destinatários/as deste ciclo de *workshops* foram estudantes universitários/as e profissionais de educação, saúde, serviço social, psicologia e demais áreas de interesse.

Considerando a aprendizagem como um ato voluntário e não sendo possível forçar alguém a aprender, mas sim facilitar a aprendizagem, a metodologia utilizada nos *workshops* baseou-se na utilização de dinâmicas de grupo que promovessem a reflexão e a dialogicidade, para que através da problematização permanente, a informação adquirida e o(s) conhecimento(s) construído(s) se tornassem mais significativos. Deste modo, o levantamento de situações-problema e a utilização de

recursos audiovisuais abriram espaço de confronto de ideias possibilitando que os/as participantes em interação uns/umas com os/as outros/as construíssem o seu próprio conhecimento.

No ciclo de *workshops* ambicionou-se que os/as participantes se sentissem envolvidos/as num processo de (in)formação assente numa dimensão dialógica e transformadora, no qual o diálogo assumiu um papel fundamental. As interações estabelecidas entre todos/as os/as envolvidos/as permitiram a existência de relações de intercâmbio de conhecimentos e experiências. Estas experiências valorizaram as vivências individuais na procura de uma compreensão crítica que subjaz ao pensamento crítico e criador, em que se (re)aprendeu por intermédio da descoberta coletiva de novas interpretações do saber sistematizado. Posto isto, importa realçar que a palavra de ordem foi a problematização, ou seja, através do questionamento de determinadas situações, ideias e fenómenos e partindo de conceções alternativas, acreditamos ter levado todos/as os/as envolvidos/as à compreensão do problema em si, das suas implicações e de (novos) caminhos para a sua solução.

Tendo consciência que um processo de mediação funciona como um sistema de relações que ocorrem aqui e agora. Este sistema tem, pelo menos, duas características básicas (Diez & Tapia, 2006): é único e imprevisível – a mediação nunca será *standard*, cada caso é diferente porque os seus atores são sempre originais e o que fazem é único; é um sistema dinâmico – as posturas dos/as participantes, os estilos de interação vão-se modificando à medida que se desenvolve o processo de mediação. Assim, esta proposta de intervenção não é estática, não podemos afirmar que possa ser aplicada da mesma forma num outro contexto social ou com outros/as participantes, no entanto, as atividades criadas para serem desenvolvidas em cada *workshop* são passíveis de serem personalizadas, de forma a serem utilizadas com outro tipo de participantes e em outros contextos socioeducativos.

O material didático corresponde ao conjunto de documentos utilizados na formação de modo a facilitar a aprendizagem através da estimulação dos sentidos. A utilização deste material teve o objetivo de tornar todo o processo pedagógico mais agradável, eficiente e eficaz, facilitando a compreensão e reflexão por meio de documentos escritos, sonoros e visuais. No entanto, não se descurou a necessidade dos materiais didáticos serem organizados no sentido de favorecer a interação entre a formadora e os/as participantes, para que os materiais não fossem utilizados como um recurso para a transmissão de informação. Assim, nos *workshops* foram utilizados vários materiais, como folha coloridas, marcadores de várias cores, papel de cenário, imagens e, recursos didáticos como vídeos, apresentações em *PowerPoint*, computador portátil e vídeo-projetor, entre outros.



Com o objetivo de formar agentes de desenvolvimento, nos *workshops* utilizaram-se dinâmicas de grupo para trabalhar as quatro dimensões interdependentes (Lederach, 1995 em Torremorell, 2008, p. 49) da mediação: a dimensão pessoal, a dimensão relacional, a dimensão estrutural e a dimensão cultural.

A dimensão pessoal “refere-se às mudanças efetuadas e desejadas pelos indivíduos” (Torremorell, 2008, p. 49). Assim, construíram-se dinâmicas de grupos que permitissem que os/as envolvidos/as tivessem a percepção sobre o seu *Eu*, pela consciência de si, em que existesse a partilha das suas visões sobre si mesmos/as com o *Outro*, compreendendo a visão que esse *Outro* tem sobre si, com vista a potenciar o crescimento da pessoa física, emocional e espiritualmente.

A dimensão relacional “trata das mudanças efetuadas em relação à afetividade, à interdependência e aos aspetos expressivos, comunicativos e interativos” (Torremorell, 2008, p. 49). Para que os/as envolvidos/as alcançassem o reconhecimento e o respeito pela personalidade de cada um, percebendo que o *Eu* deve adaptar-se ao grupo, mas que o grupo deve respeitar a individualidade de cada ser, criaram-se atividades em que não fosse necessário chegar a um acordo, podendo cada um assumir posições diferentes, mas, em que se reconhecem os motivos e as motivações por detrás das opiniões de cada um/a ou de cada grupo, respeitando, criando empatia e compreensão mútua.

A dimensão estrutural sublinha “os padrões e as mudanças que comporta nas estruturas sociais em relação às necessidades humanas básicas, acesso aos recursos e padrões institucionais de tomada de decisões” (Torremorell, 2008, p. 49). Percebe-se que a simples compreensão e respeito pelas opiniões dos/as outros/as podem não ser suficientes para promover participação das pessoas nas decisões que as afetam fora do contexto formativo. Assim, tornou-se importante dotar os/as participantes de competências para agir, tornando-os/as aptos/as e capazes de desenvolver processos informativos e educativos no âmbito da educação em sexualidade.

A dimensão cultural refere-se às mudanças que as atividades desenvolvidas produziram/produzirão nos padrões culturais dos/as envolvidos/as. Esta dimensão sendo a mais difícil de alcançar em contexto formativo, acontecerá na pós-formação, quando a formadora “sair de cena”, iniciando-se, nessa fase, o processo de mediação sociocultural.

### ***Dinâmicas de grupo***

Ao planificar os *workshops*, acredita-se que pelo facto de as atividades desenvolvidas se centrarem na realização de dinâmicas de grupo, as atitudes e comportamentos individuais seriam

transformados através da comunicação intragrupal, como veio a ser comprovado pelos nossos resultados (ver seção 5.3). Estas dinâmicas possibilitam vivências que ao serem refletidas e partilhadas geram uma aprendizagem pessoal e grupal libertadora, possibilitando a percepção do todo e das partes, tanto no contexto formativo como no quotidiano de cada um, que permite o desenvolvimento de uma consciência crítica e a construção de um saber coletivo.

Assim, através da técnica do *brainstorming* conseguiu-se projetar palavras e expressões, sem qualquer tipo de juízos, para uma projeção livre de ideias. Esta técnica utilizada individualmente e em grupo, durante os *workshops*, originou vários mapas conceptuais (des)construídos ao longo dos mesmos.

A comunicação representou o elo de ligação de todo o processo de intervenção. Isto significa que se destacou o valor do diálogo, sendo que através do clima de abertura criado entre os/as envolvidos/as que se fomentaram relações de cooperação e a emergência do pensamento construtivo. Assim, os diálogos que se estabeleceram no processo formativo permitiram projetar novas formas de agir, criadas a partir de incertezas, assim como, especular a partir daquilo que ainda não existe.

### ***A palestra***

A Palestra realizada na BLCS intitulada “Olhar(es) (d)a diversidade”, realizada no dia 15 de Junho (Apêndice 12), teve como objetivo principal a divulgação dos resultados, pela autora deste relatório, dos inquéritos por questionário aplicados aos/às estudantes universitários/as utentes na BLCS (Apêndice 13). Após esta apresentação, uma especialista sobre homoparentalidade, tema que se encontra em debate atualmente e, por isso, considerado pertinente realizou uma palestra sobre o assunto, integrando comentários sobre os resultados apresentados na primeira comunicação.

A realização desta atividade visou o debate de conhecimentos e informações face aos temas seleccionados, de forma a sensibilizar e consciencializar para a importância da prevenção da homonegatividade junto de estudantes universitários/as, assim como, a influência positiva das famílias homoparentais no desenvolvimento psicossocial das crianças.

## **4.6. Identificação dos recursos mobilizados e das limitações do processo**

A realização deste estágio implicou a utilização de recursos variados, embora exista a consciência da impossibilidade de enumeração de todos eles. Para a realização da investigação foram,

essencialmente, necessários os inquéritos por questionário. No entanto, o projeto de intervenção implicou, em primeiro lugar, o recurso à Sala de Expressão Plástica, na qual se realizou o Ciclo de *Workshops* e ao auditório da BLCS, no qual se realizou a palestra, sem esquecer a Sala de Exposição utilizada para o *coffee-break* no dia da palestra. O recurso ao placard da Sala de Áudio e Vídeo permitiu colocar *DVDs* relacionados com a temática de género e diversidade sexual em exposição durante os meses de Maio e Junho.

A cada participante dos *workshops* foi fornecido material de apoio, tais como uma pasta, folhas de rascunho (personalizadas como o *layout* criado), uma caneta, um manual do *workshop* (Apêndice 7), um marcador de livro e um certificado de participação no *workshop* (Apêndice 8). Para além destes materiais, nos *workshops* foram impressos os questionários de avaliação das formações e utilizadas folhas de várias cores, papel de cenário, marcadores coloridos, imagens, etc.

Os materiais informativos fornecidos pelas várias entidades contatadas, como o caso da Rede Ex-aequo e da CIG, constituíram uma mais-valia na sensibilização e transmissão de informações.

A maior limitação surge relacionada com a escassez de tempo disponível para realizar este projeto de estágio, assim como para dar respostas a todas as questões que surgiram no decorrer do mesmo. Se, por um lado, surgia a necessidade de inquirir mais estudantes universitários/as, por outro lado, o processo de preparação dos *workshops*, como as pastas e o material necessário para a concretização das atividades, tornou-se demorado, uma vez que todos esses materiais foram construídos manualmente. Embora o estudo pudesse ter sido alargado a mais estudantes universitários/as, considerou-se a dimensão da amostra, tanto dos/as estudantes universitários/as da UM como da BLCS, suficiente para tornar esta investigação credível, uma vez que não se pretendeu generalizar os resultados a outros estabelecimentos de ensino superior, mas compreender de forma contextualizada o alcance da problemática para o público-alvo.

Ainda relacionado com a escassez de tempo, observou a necessidade de sessões de formação mais longas, que possibilitassem a realização de todas as atividades planificadas, mas acima de tudo que permitisse um maior tempo de debate e (auto)reflexão. Este facto é referido, mais adiante (ver seção 5.3), pelos/as participantes dos *workshops* como os pontos mais negativos das três sessões desenvolvidas.

É importante referir que dada a metodologia adotada e a sala disponível para realizar os *workshops* não foi possível dar resposta a todas as pessoas que mostraram interesse em participar nessas atividades. No entanto, e apesar de todos os/as interessados/as terem recebido um *e-mail* para reconfirmarem a sua presença e, mesmo tendo-o feito, acabaram por não comparecer à respetiva

formação. Isto foi um fator limitante no processo, pois poder-se-ia ter alargado a participação nos *workshops* a outros/as potenciais interessados/as.

Por se desejar medir os níveis de conhecimentos, atitudes e representações sociais apenas se utilizou na fase de diagnóstico o inquérito por questionário, como instrumento de recolha de dados. Não tendo este sido combinado com nenhuma outra técnica de investigação, o que se tivesse acontecido poderia ter tornado a investigação mais rica.

Por se acreditar que a consolidação dos conhecimentos se realiza na reflexão sobre a ação, foi enviado, por *e-mail*, aos/às participantes dos *workshops* linhas orientadoras para elaborarem um diário reflexivo. Nenhum/a participante devolveu o referido diário, por isso, não foi possível a análise das reflexões feitas pelos/as participantes sobre o *workshop* que frequentaram.



## **CAPÍTULO V**

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO**

#### **5.1. Introdução**

Neste capítulo, numa primeira parte, apresenta-se e discute-se os resultados do trabalho de investigação desenvolvido (5.2), em oito subsecções. Em primeiro lugar apresenta-se os resultados dos dados obtidos com a aplicação dos inquéritos por questionário para cada uma das subescalas: conhecimentos sobre sexualidade (5.2.1), conhecimentos acerca da homossexualidade (5.2.2), homonegatividade face às mulheres lésbicas e aos homens *gays* (5.2.3), representações sociais acerca da homossexualidade (5.2.4), assim como a correlação entre as subescalas enunciadas (5.2.5). A sétima subsecção – Evidenciação dos resultados obtidos (5.2.6) – apresenta os resultados esperados e os resultados imprevisíveis, para que, por último, se discutam os resultados obtidos em articulação com os referenciais teóricos mobilizados (5.2.7).

Na segunda parte, descreve-se e discute-se os resultados do projeto de intervenção (5.3), em seis secções. Em primeiro lugar apresenta-se os resultados da avaliação diagnóstica do ciclo de *workshops* (5.3.1), e, em seguida apresenta-se a avaliação do impacto dos *workshops* (5.3.2), assim como da palestra (5.3.3). A subsecção quatro refere-se à autoavaliação do processo de intervenção (5.3.4). E, por último, evidencia-se os resultados obtidos (5.3.5), para os discutir em articulação com os referenciais teóricos mobilizados (5.2.6).

#### **5.2. Apresentação do trabalho de investigação**

##### ***5.2.1. Conhecimentos sobre a sexualidade***

A observação dos resultados do nível de conhecimento sobre a sexualidade dos/as estudantes universitários/as permite perceber que 9 (itens 6, 8, 13, 14, 15, 17, 21, 22, 23) dos 24 itens apresentados apresentaram mais de 50% de respostas erradas (Tabela 9).

Tabela 9

*Frequência e percentagem por item do conhecimento sobre a sexualidade*

	Resposta Correta		Resposta Errada	
	f	%	f	%
Aproximadamente 25 a 30% dos rapazes adolescentes, durante a adolescência, têm experiências homossexuais. *	196	66.9	97	33.1
Aproximadamente 6 a 11% das raparigas adolescentes, durante a adolescência, têm experiências homossexuais.	173	58.8	121	41.2
Ter experiências sexuais com alguém do mesmo sexo antes dos 15 anos é uma boa previsão da orientação sexual em adulto. *	243	81.5	55	18.5
A orientação sexual é geralmente definida na adolescência.	202	67.8	96	32.2
Habitualmente, os homossexuais revelam a sua identidade sexual a um amigo antes de a revelarem aos seus pais.	285	95.6	13	4.4
As pessoas com orientações homossexuais, muitas vezes, também têm problemas de identidade de género. *	130	43.6	168	56.4
Se uma criança é educada por pais assumidamente homossexuais, a probabilidade que esta venha a desenvolver uma orientação homossexual é maior do que a de uma criança educada por pais heterossexuais. *	218	73.2	80	26.8
Homens <i>gays</i> e mulheres lésbicas têm maior incidência de ansiedade e depressão quando comparados com homens e mulheres heterossexuais.	88	29.6	209	70.4
Os estudos sugerem que é prejudicial à saúde do homem <i>gay</i> esconder a sua identidade sexual.	194	65.5	102	34.5
Os homossexuais dão mais importância à atração física dos seus parceiros do que os heterossexuais. *	219	74.7	74	25.3
A experiência do amor é similar para todas as pessoas independentemente da sua orientação sexual.	273	91.0	27	9.0
Comparativamente aos casais heterossexuais, os casais homossexuais tendem a ser mais flexíveis no desempenho do papel desempenhado por cada um.	159	53.4	139	46.6
Os casais de homens <i>gays</i> tendem a apresentar atitudes mais permissivas sobre a atividade sexual fora da relação de compromisso em comparação com casais de lésbicas e/ou de heterossexuais.	94	31.9	201	68.1
Enquanto os homens <i>gays</i> tendem a desenvolver relações sexuais fora das relações afetivas, as lésbicas geralmente sentem atração emocional pelas suas parceiras antes de terem relações sexuais.	142	48.5	151	51.5
O sexo anal é o comportamento mais comum entre os homens <i>gays</i> . *	68	23.3	224	76.7
A estimulação dos genitais com a boca/língua (cunnilingus) é a atividade menos frequente entre lésbicas. *	245	83.6	48	16.4
Em algumas culturas é uma prática normal os rapazes terem relações sexuais com outros rapazes, durante a adolescência.	133	46.7	152	53.3
A maioria das lésbicas não gostou de ter relações sexuais com homens. *	157	53.8	135	46.2
Em todo o mundo, a forma mais comum de transmissão do vírus do HIV é através das relações sexuais entre homens <i>gays</i> . *	218	73.6	78	26.4
Apesar das crianças se masturbarem, elas não podem atingir um orgasmo antes de entrarem na puberdade. *	174	60.4	114	39.6
A testosterona é a hormona responsável pelo crescimento do pêlo púbico nas raparigas.	107	36.6	185	63.4
Os peitos dos meninos normalmente crescem durante a puberdade.	105	35.7	189	64.3
A atração sexual desenvolve-se, para a maioria das crianças, por volta dos 10 anos.	145	49.0	151	51.0
A investigação apoia a ideia de que a educação sexual oferecida nas escolas aumenta a atividade sexual entre os adolescentes. *	226	76.4	70	23.6

Nota: Os itens assinalados com \* são falsos

Os três itens que tiveram o maior número de respostas erradas foram: “O sexo anal é o comportamento mais comum entre os homens *gays* (F)” (76.7%); “Homens *gays* e mulheres lésbicas têm maior incidência de ansiedade e depressão quando comparados com homens e mulheres heterossexuais (V)” (70.4%); “Os casais de homens *gays* tendem a apresentar atitudes mais permissivas sobre a atividade sexual fora da relação de compromisso em comparação com casais de lésbicas e/ou de heterossexuais (V)” (68.1%). Os três itens com maior percentagem de respostas corretas foram os seguintes: “Habitualmente, os homossexuais revelam a sua identidade sexual a um amigo antes de a revelarem aos seus pais (V)” (95.6%); “A experiência do amor é similar para todas as pessoas independentemente da sua orientação sexual (V)” (91%); “A estimulação dos genitais com a boca/língua (cunnilingus) é a atividade menos frequente entre lésbicas (F)” (83.6%).

Em suma, os/as estudantes universitários/as responderam, em média, a 13.98 (DP = 2.641) itens de forma correta, ao mesmo tempo que 50% destes/as respondeu corretamente no máximo a 14 itens.

Tabela 10  
*Frequência e percentagem do nível do conhecimento sobre a sexualidade*

Nível de conhecimento	f	%
Baixo (0 – 7)	1	0.3
Médio (8 – 15)	210	70.0
Alto (16 – 24)	89	29.7
Total	300	100.0

Atendendo à tabela 10, verificou-se que os/as estudantes universitários/as apresentaram na grande maioria um nível de conhecimento médio ( $n = 210$ ) e cerca de 30% ( $n = 89$ ) apresentou um nível de conhecimento sobre a sexualidade alto.

#### *Nível de conhecimentos sobre a sexualidade em função das características sociodemográficas*

Na impossibilidade de verificar as diferenças de conhecimentos sobre a sexualidade consoante o curso ao qual os/as inquiridos/as pertencem, pela existência de cursos representados apenas por um elemento, optou-se pela análise tendo em conta o local de aplicação dos inquéritos por questionário (BLCS e IE). Tendo-se verificado a inexistência de diferenças estatisticamente significativas no conhecimento sobre sexualidade, quer se tratem de estudantes universitários/as inquiridos/as na BLCS, quer estes/as tenham sido inquiridos/as no IE:  $t(298) = -0.482$ ,  $p = .630$ .



Relativamente ao sexo dos/as inquiridos/as verificou-se que não existia influência desta variável nos conhecimentos sobre sexualidade:  $t(298) = -1.001$ ,  $p = .318$ . De igual forma não existiu um efeito da variável idade nos conhecimentos sobre sexualidade:  $F(5, 294) = 1.133$ ,  $p = .343$ .

Atendendo à frequência académica e ao ano de frequência, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nas médias do conhecimento sobre a sexualidade entre a licenciatura e o mestrado ( $t(297) = 0.513$ ,  $p = .609$ ) e, em função do ano de frequência ( $F(4, 280) = 1.365$ ,  $p = .246$ ).

Efetuada a análise inferencial do estado civil e da orientação sexual através da ANOVA relativamente ao conhecimento sobre a sexualidade, constatou-se não existirem diferenças estatisticamente significativas, nem quanto ao estado civil ( $F(5, 293) = 1.823$ ,  $p = .108$ ) nem no que concerne à orientação sexual ( $F(2, 288) = 0.807$ ,  $p = .447$ ).

Por último, não se observou um efeito da religião nos conhecimentos sobre sexualidade ( $F(5, 293) = 0.469$ ,  $p = .799$ ), da mesma forma que, o grau de religiosidade não influenciou o nível de conhecimento ( $F(6, 278) = 0.974$ ,  $p = .443$ ).

### ***5.2.2. Conhecimentos acerca da homossexualidade***

Através da observação da tabela 11, é possível verificar que 7 itens foram respondidos de forma incorreta por mais de 50% dos/as inquiridos/as (itens 1, 5, 10, 11, 12, 13, 15), enquanto 6 itens (2, 4, 8, 9, 16, 18) foram respondidos de forma correta por mais de 80% dos/as estudantes universitários/as.

O item “Os professores heterossexuais, mais frequentemente do que os professores homossexuais, seduzem os seus alunos ou exploram-nos sexualmente (V)” foi aquele que cuja percentagem de respostas corretas foi o mais baixo (18.5%).

Tabela 11

*Frequência e percentagem do nível do conhecimento sobre a homossexualidade*

	Resposta Correta		Resposta Errada	
	f	%	f	%
Nos últimos 25 anos tem havido um aumento da homossexualidade. *	107	36.1	189	63.9
A maioria dos homens e mulheres homossexuais querem ser heterossexuais. *	248	84.4	46	15.6
As mulheres e os homens homossexuais relatam uma satisfação sexual igual ou maior do que a dos homens e mulheres heterossexuais	209	71.1	85	28.9
A maioria dos homossexuais quer encorajar ou seduzir os outros a adotarem um estilo de vida homossexual ou <i>gay</i> . *	244	83.3	49	16.7
Os professores heterossexuais, mais frequentemente do que os professores homossexuais, seduzem os seus alunos ou exploram-nos sexualmente.	54	18.5	238	81.5
A história revela que um número significativo de homossexuais tem dado contribuições importantes em várias sociedades.	217	74.3	75	25.7
A maior parte das outras culturas vê a homossexualidade mais positivamente do que os portugueses.	158	53.7	136	46.3
A Grécia e Roma Antigas entraram em decadência por causa da homossexualidade. *	260	88.7	33	11.3
Os heterossexuais geralmente têm um desejo sexual maior do que os homossexuais. *	246	83.7	48	16.3
Cerca de metade da população de homens e mais de um terço das mulheres tiveram experiências homossexuais até ao orgasmo em algum momento das suas vidas.	93	31.8	199	68.2
A maior parte dos homossexuais adotam comportamentos “masculinos” ou “femininos” nas relações com pessoas do mesmo sexo. *	100	34.0	194	66.0
A população homossexual inclui uma proporção maior de homens do que de mulheres.	145	49.3	149	50.7
As mulheres e homens heterossexuais referem comumente fantasias homossexuais.	122	41.6	171	58.4
Se os <i>media</i> descrevessem a homossexualidade e/ou o lesbianismo como algo positivo, isso poderia fazer com que os jovens ponderassem em se tornarem homossexuais ou desejassem a homossexualidade como um estilo de vida. *	183	61.8	113	38.2
Os homossexuais são geralmente identificáveis pela sua aparência ou “maneirismos”. *	114	38.4	183	61.6
Os homossexuais que vivem com parceiros do mesmo sexo, por norma, são descritos como sendo tão ou mais felizes do que os casais heterossexuais.	242	81.2	56	18.8
Os homossexuais não são um bom modelo para as crianças e podem prejudicar psicologicamente as crianças com as quais interagem, bem como interferir no seu normal desenvolvimento sexual. *	232	79.2	61	20.8
As causas da orientação sexual são muito complexas e sem resposta definitiva até ao momento.	247	83.2	50	16.8

Nota: Os itens assinalados com \* são falsos

Relativamente ao nível de conhecimento face à homossexualidade, os/as estudantes universitários/as responderam de forma correta, em média, a 10,74 (DP = 2.581) itens dos 18 itens apresentados. Ao observar a tabela 12, verificou-se que 17,7 % ( $n = 53$ ) dos/as inquiridos apresentou baixos conhecimentos acerca da homossexualidade, enquanto 12,7% ( $n = 38$ ) apresentou conhecimentos altos relativamente ao tema abordado. À semelhança do referido para os conhecimentos acerca da sexualidade, a maioria dos/as estudantes universitários/as apresentou conhecimentos médios sobre a homossexualidade.

Tabela 12

*Frequência e percentagem do nível do conhecimento sobre a homossexualidade*

Nível de conhecimento	f	%
Baixo (0 – 8)	53	17.7
Médio (9 – 13)	209	69.7
Alto (14 – 18)	38	12.7
Total	300	100.0

*Nível de conhecimentos sobre a homossexualidade em função das características sociodemográficas*

A análise inferencial em função do local de aplicação dos inquiridos por questionário relativamente ao conhecimento sobre a homossexualidade, concluiu a inexistência de diferenças estatisticamente significativas:  $t(298) = -0.091$ ,  $p = .928$ . Assim, o facto dos/as estudantes universitários/as frequentarem a BLCS ou os mestrados em ensino e em educação não influenciou os seus níveis de conhecimento acerca da homossexualidade. As mesmas conclusões são retiradas para as variáveis “frequência académica” e “ano de frequência”, ou seja, o facto dos/as inquiridos/as frequentarem mestrado ou licenciatura não leva a que estes/as tenham maiores ou menores conhecimentos acerca da homossexualidade ( $t(297) = 0.181$ ,  $p = .857$ ), tal como não há influência do ano que frequentam (1º, 2º ou 3º ano) no nível de conhecimento ( $F(4, 280) = 0.756$ ,  $p = .549$ ).

Através da observação da tabela 13, é possível verificar que o nível de conhecimento das estudantes universitárias sobre homossexualidade ( $M = 11.23$ ,  $DP = 2.362$ ) é superior ao dos estudantes universitários ( $M = 9.83$ ,  $DP = 2.727$ ), verificando-se de igual modo que estas diferenças são estatisticamente significativas:  $t(298) = -4.649$ ,  $p = 0.000$ .

Tabela 13

*Média e desvio-padrão do nível do conhecimento sobre a homossexualidade em função do sexo*

Sexo	Média ± DP
Masculino	9.83 ± 2.727
Feminino	11.23 ± 2.362

A variável idade dos/as inquiridos/as não causou um efeito estatisticamente significativo no nível de conhecimentos sobre a homossexualidade:  $F(5, 294) = 0.962$ ,  $p = .441$ . À semelhança da variável idade, o estado civil e a orientação sexual dos/as estudantes universitários/as não

influenciaram, de modo estatisticamente significativo, os conhecimentos sobre a homossexualidade ( $F_{\text{estado civil}} = (5, 293) = 0.780, p = .565$ ), ( $F_{\text{orientação sexual}} = (2, 288) = 0.022, p = .978$ ).

Os dados relativos à religião dos/as estudantes inquiridos/as mostraram não existir diferenças estatisticamente significativas no conhecimento sobre a homossexualidade ( $F = (5, 293) = 1.284, p = .271$ ). O grau de religiosidade também não condicionou os conhecimentos sobre a homossexualidade dos/as estudantes universitários/as:  $F = (6, 278) = 0.955, p = .456$ .

### ***5.2.3. Homonegatividade face às Mulheres Lésbicas e aos Homens Gays***

A tabela 14 mostra os resultados para cada um dos itens da escala de homonegatividade (ALTG), através da qual verificamos que os itens nos quais as pontuações atribuídas são mais elevadas demonstram um maior nível de homonegatividade. Estes itens são: “Os casais de homens homossexuais devem ser autorizados a adotar crianças do mesmo modo que os casais heterossexuais” ( $M = 4.45, DP = 2.940$ ) e “Eu não ficaria muito chateado se soubesse que um filho meu é homossexual” ( $M = 4.63, DP = 2.940$ ). Da mesma forma, é possível verificar que os itens com as médias de pontuações mais baixas, revelando uma menor homonegatividade, são: “As lésbicas são doentes” ( $M = 1.59, DP = 1.752$ ) e “Os homens homossexuais não devem ser autorizados a ensinar nas escolas” ( $M = 1.66, DP = 1.644$ ).

Tabela 14

*Médias e desvio-padrão por item na escala de atitudes face às mulheres lésbicas e aos homens gays*

Itens	Média ± DP
<i>Escala de Atitudes em relação às mulheres lésbicas (ATL)</i>	
As lésbicas simplesmente não têm lugar na nossa sociedade.	1.69 ± 1.584
A homossexualidade feminina não deve ser causa de discriminação no trabalho qualquer que seja a situação.	1.87 ± 2.219
A homossexualidade feminina é prejudicial para a sociedade porque quebra com as divisões naturais entre os sexos.	2.22 ± 2.128
As leis do país que regulam o comportamento privado das lésbicas devem ser menos rigorosas.	3.73 ± 2.532
A homossexualidade feminina é um pecado.	1.74 ± 1.840
O crescente número de lésbicas indica um declínio na moral da sociedade portuguesa.	2.18 ± 2.226
A homossexualidade feminina em si não é um problema, mas o que a sociedade faz com ela pode ser um problema.	3.18 ± 2.377
A homossexualidade feminina é uma ameaça para muitas das nossas instituições sociais básicas.	2.20 ± 1.928
A homossexualidade feminina é uma forma inferior de sexualidade.	1.82 ± 1.736
As lésbicas são doentes.	1.59 ± 1.752
<i>Escala de Atitudes em relação aos homens gays (ATG)</i>	
Os casais de homens homossexuais devem ser autorizados a adotar crianças do mesmo modo que os casais heterossexuais.	<b>4.45 ± 2.350</b>
Eu acho que os homossexuais masculinos são nojentos.	2.44 ± 2.350
Os homens homossexuais não devem ser autorizados a ensinar nas escolas.	1.66 ± 1.644
A homossexualidade masculina é uma perversão.	1.99 ± 1.952
Tal como em outras espécies, a homossexualidade masculina é uma expressão natural da sexualidade dos homens.	3.45 ± 2.630
Se um homem tem sentimentos homossexuais, deverá fazer de tudo o que possa para os superar.	2.29 ± 2.077
Eu não ficaria muito chateado se soubesse que um filho meu é homossexual.	<b>4.46 ± 2.921</b>
O comportamento sexual entre dois homens é simplesmente errado.	2.34 ± 2.317
A ideia do casamento entre homossexuais do sexo masculino parece-me ridícula.	2.81 ± 2.651
A homossexualidade masculina é meramente um estilo de vida diferente que não deve ser condenado.	2.93 ± 2.715

Ao observar a tabela 15, verificámos que a média do valor obtido na escala das atitudes face a mulheres lésbicas e a homens *gays* (ATLG) foi de 2.54, DP = 1.345 (amplitude de 1 a 8). Analisando as subescalas individualmente, na escala de homonegatividade face às mulheres lésbicas (ATL), a média foi de 2.23, DP = 1.191 e na escala em relação aos homens *gays* (ATG), foi de 2.87, DP = 1.707.

Tabela 15

*Médias e desvio-padrão da escala e das subescalas da homonegatividade face a mulheres lésbicas e homens gays*

	Média ± DP
ATLG ( <i>n</i> = 269)	2.54 ± 1.345
ATL ( <i>n</i> = 276)	2.23 ± 1.191
ATG ( <i>n</i> = 146)	2.87 ± 1.707

A análise da frequência dos valores médios obtidos nas duas subescalas mostrou que a maioria dos/as estudantes universitários/as têm atitudes moderadamente negativas face às mulheres lésbicas (71%) e aos homens *gays* (71.8%) e, o mesmo acontece no conjunto das duas subescalas (71.4%) (Tabela 16). No entanto, é importante destacar que mais de 15% dos/as inquiridos/as relevam atitudes extremamente negativas face à homossexualidade (17.1%), mais especificamente 15.9% face às mulheres lésbicas e 17.4% face aos homens *gays*.

Tabela 16  
*Frequência e percentagem das médias dos níveis de homonegatividade na escala e subescalas face a mulheres lésbicas e homens gays*

	f	%
<i>ATLG</i>		
Atitudes levemente negativas	31	11.5
Atitudes moderadamente negativas	192	71.4
Atitudes extremamente negativas	46	17.1
<i>ATL</i>		
Atitudes levemente negativas	36	13.0
Atitudes moderadamente negativas	196	71.0
Atitudes extremamente negativas	44	15.9
<i>ATG</i>		
Atitudes levemente negativas	31	10.8
Atitudes moderadamente negativas	206	71.8
Atitudes extremamente negativas	50	17.4

Nota: ATLG: Atitudes levemente negativas <1.20; moderadamente negativas 1.20 – 3.89; extremamente negativas >3.89; ATL: Atitudes levemente negativas <1.04; moderadamente negativas 1.04 – 3.42; extremamente negativas >3.42; ATG: Atitudes levemente negativas <1.16; moderadamente negativas 1.16 – 4.58; extremamente negativas >4.58

#### *Níveis de homonegatividade em função das características sociodemográficas*

Identificados os níveis de homonegatividade dos/as estudantes universitários/as, pretende-se verificar se existem ou não diferenças nas atitudes negativas face a mulheres lésbicas e homens *gays* em função das características sociodemográficas dos/as inquiridos/as.

Na análise dos resultados, através da ANOVA, verificou-se a inexistência de diferenças estatisticamente significativas nas atitudes negativas face às mulheres lésbicas ( $t(274) = -0.462$ ,  $p = .645$ ) e face aos homens *gays* ( $t(285) = 0.999$ ,  $p = .319$ ) em função do local de aplicação dos inquéritos por questionário.

O facto dos/as estudantes universitários/as se encontrarem a frequentar a licenciatura ou o mestrado, não influenciou os níveis de homonegatividade:  $t_{ATL}(273) = -1.417$ ,  $p = .158$ ;  $t_{ATG}(284) = -$

0.491,  $p = .624$ . O ano de frequência também não causou qualquer efeito nos níveis de homonegatividade apresentado:  $F_{ATL}(4, 256) = 0.647, p = .629$ ;  $F_{ATG}(4, 267) = 0.596, p = .666$ .

Na tabela 17, estão apresentados os dados relativos à homonegatividade face às mulheres lésbicas e aos homens *gays* em função do sexo dos/as estudantes universitários/as. No que concerne às atitudes face às mulheres lésbicas (ATL), observou-se que o facto de ser do sexo masculino ( $M = 2.39, DP = 1.448$ ) ou feminino ( $M = 2.14, DP = 1.019$ ) não condiciona o nível de homonegatividade ( $t(274) = 1.752, p = .081$ ). No entanto, existem diferenças significativas entre os/as inquiridos do sexo masculino ( $M = 3.60, DP = 2.097$ ) e do sexo feminino ( $M = 2.48, DP = 1.303$ ) ao nível das atitudes negativas face a homens *gays*,  $t(285) = 5.579, p = 0$ , ou seja, os estudantes universitários revelam uma maior homonegatividade face aos homens *gays* do que as estudantes universitárias.

Tabela 17  
*Médias e desvio-padrão da homonegatividade face às mulheres lésbicas e homens gays em função do sexo*

Sexo	ATL	ATG
	Média ± DP	Média ± DP
Masculino ( $n = 45$ )	2.39 ± 1.448	3.60 ± 2.097
Feminino ( $n = 106$ )	2.14 ± 1.019	2.48 ± 1.303

A análise inferencial da idade dos/as estudantes universitários/as, através da ANOVA, relativamente às atitudes negativas face a mulheres lésbicas, mostrou a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $F_{ATL}(5, 270) = 2.695, p = .021$ ), observáveis na tabela 18. No entanto, não foi possível estabelecer uma correlação estatisticamente significativa entre a variável idade e a subescala de atitudes face às mulheres lésbicas ( $r = -0.012, p = 0.849$ ).

Tabela 18  
*Médias e desvio-padrão da homonegatividade face às mulheres lésbicas em função da idade*

Idade	ATL
	Média ± DP
18 - 22	2.37 ± 1.211
23 - 27	2.08 ± 1.112
28 - 32	1.68 ± .621
33 - 37	2.16 ± 1.167
>38	3.05 ± 1.964

Relativamente à subescala de atitudes face a homens *gays*, a variável idade não condicionou as atitudes reveladas pelos/as estudantes universitários/as:  $F_{ATG}(5, 281) = 1.257, p = .283$ .

A análise inferencial em relação ao estado civil, quer da homonegatividade face às mulheres lésbicas ( $F = (5, 269) = 0.650, p = .661$ ) quer face aos homens *gays* ( $F = (5, 280) = 1.146, p = .336$ ) não revela diferenças estatisticamente significativas para os/as estudantes universitários/as inquiridos/as. De igual modo, a orientação sexual dos/as inquiridos/as não condicionou as atitudes face às mulheres lésbicas ( $F = (2, 265) = 1.873, p = .156$ ), nem face aos homens *gays* ( $F = (2, 275) = 1.169, p = .312$ ).

Ao analisar as distribuições das médias da homonegatividade em função da religião, os resultados mostraram que os católicos apresentaram maiores níveis de homonegatividade ( $M_{ATL} = 2.40, DP = 1.232; M_{ATG} = 3.08, DP = 1.695$ ) do que os/as estudantes universitários/as sem religião ( $M_{ATL} = 1.70, DP = 0.892; M_{ATG} = 2.24, DP = 1.571$ ). Deste modo, os resultados da ANOVA revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas, tanto no que concerne às atitudes negativas face às mulheres lésbicas ( $F(3, 271) = 6.22, p = .000$ ) como aos homens *gays* ( $F(4, 281) = 4.574, p = .001$ ).

Por último, observamos se o grau de religiosidade dos/as inquiridos/as influenciava os níveis de homonegatividade, tendo-se concluído que existem diferenças ao nível das atitudes negativas face a mulheres lésbicas ( $F(6, 256) = 3.074, p = .006$ ), assim como face aos homens *gays* ( $F(6, 266) = 2.41, p = .028$ ). O cálculo do coeficiente de correlação de *Pearson* mostrou uma correlação estatisticamente significativa, positiva e baixa, entre o grau de religiosidade e as subescalas de homonegatividade face às mulheres lésbicas ( $r_{ATL} = 0.214, p < 0.01$ ) e face aos homens *gays* ( $r_{ATG} = 0.189, p < 0.01$ ). Desta forma, a tabela 19, permite observar que, por norma, quanto maior o grau de religiosidade dos/as estudantes universitários/as inquiridos/as, maiores serão as atitudes negativas face a mulheres lésbicas e homens *gays*.

Tabela 19  
*Médias e desvio-padrão da homonegatividade face às mulheres lésbicas em função do grau de religiosidade*

Grau de Religiosidade	ATL	ATG
	Média ± DP	Média ± DP
Nada Religioso/a	1.91 ± 1.204	2.39 ± 1.741
Pouquíssimo Religioso/a	2.37 ± 1.063	3.13 ± 1.889
Pouco Religioso/a	1.77 ± .607	2.35 ± 1.417
Moderadamente Religioso/a	2.31 ± 1.288	3.09 ± 1.704
Religioso/a	2.59 ± 1.177	3.16 ± 1.684
Muito Religioso/a	2.79 ± 1.469	3.61 ± 1.656
Muitíssimo Religioso/a	2.50.	4.25 ± 1.485



#### ***5.2.4. Representações Sociais acerca da Homossexualidade***

A análise por item das representações sociais sobre a homossexualidade (Tabela 20) permite verificar que a maioria (cerca de 90%) dos/as estudantes universitários/as discordam totalmente, discordam muito ou discordam que a homossexualidade tenha: “explicações religiosas” relacionadas com o não cumprimento da palavra de Deus (89.1%), com a falta de fé religiosa (87.9%), com a fraqueza espiritual para resistir a tentações (87.2%); “explicações de carácter ético-moral” relacionadas com a falta de carácter (91.3%), com a falta de valores morais no sujeito (89.6%), com a falta de respeito (90.1%). Da mesma forma, as “explicações biológicas” e as “explicações psicológicas” não constituem as causas da homossexualidade para a maioria destes/as estudantes universitários/as, apesar de apenas 48.9% dos/as inquiridos/as discordar totalmente, discordar muito ou discordar que a homossexualidade esteja relacionada com disfunções hormonais.

As explicações psicossociais foram aquelas com as quais os/as estudantes universitários/as mais concordaram enquanto causas passíveis de explicarem a homossexualidade, verificando-se que cerca de 70% dos/as inquiridos/as concordam totalmente, concordam muito ou concordam com os seguintes itens: “não possuem uma natureza específica, é uma orientação sexual como outra qualquer” (71.1%); “não podem ser especificadas pois a sexualidade faz parte da identidade do sujeito, a qual deve ser compreendida na sua totalidade” (77.2%); “não podem ser especificadas, pois ela não constitui doença, nem distúrbio nem perversão”(70.5%).

Tabela 20

*Frequência e percentagem por item das representações sociais sobre a homossexualidade*

	Discordo Totalmente		Discordo Muito		Discordo		Neutro		Concordo		Concordo Muito		Concordo Totalmente	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Explicações Biológicas</i>														
relacionadas com as disfunções hormonais.	92	31,0	21	7,1	32	10,8	90	30,3	34	11,4	14	4,7	14	4,7
relacionadas com problemas hereditários.	185	62,1	29	9,7	27	9,1	34	11,4	16	5,4	3	1,0	4	1,3
relacionadas com problemas biológicos.	122	41,2	34	11,5	32	10,8	65	22,0	24	8,1	10	3,4	9	3,0
<i>Explicações Psicológicas</i>														
relacionadas com os abusos sexuais sofridos na infância.	145	48,3	26	8,7	36	12,0	56	18,7	26	8,7	6	2,0	5	1,7
relacionadas com situações traumáticas vividas na infância.	132	44,0	35	11,7	31	10,3	58	19,3	29	9,7	9	3,0	6	2,0
relacionadas com a má resolução de conflitos com as figuras parentais.	155	52,0	41	13,8	31	10,4	45	15,1	21	7,0	3	1,0	2	0,7
<i>Explicações Psicossociais</i>														
não possuem uma natureza específica, é uma orientação sexual como outra qualquer.	20	6,7	13	4,3	11	3,7	43	14,3	44	14,7	47	15,7	122	40,7
não podem ser especificadas pois a sexualidade faz parte da identidade do sujeito, a qual deve ser compreendida na sua totalidade.	17	5,7	5	1,7	8	2,7	38	12,7	64	21,4	42	14,0	125	41,8
não podem ser especificadas, pois ela não constitui doença, nem distúrbio nem perversão.	29	9,7	12	4,0	13	4,3	34	11,4	47	15,7	38	12,7	126	42,1
<i>Explicações Religiosas</i>														
relacionadas com o não cumprimento da palavra de Deus.	239	79,7	13	4,3	17	5,7	20	6,7	4	1,3	3	1,0	4	1,3
relacionadas com a falta de fé religiosa.	223	74,3	19	6,3	22	7,3	23	7,7	6	2,0	5	1,7	2	0,7
relacionadas com a fraqueza espiritual para resistir a tentações.	212	71,4	27	9,1	20	6,7	29	9,8	3	1,0	4	1,3	2	0,7
<i>Explicações Ético-Morais</i>														
relacionadas com a falta de caráter.	233	77,9	16	5,4	24	8,0	15	5,0	4	1,3	6	2,0	1	0,3
relacionadas com a falta de valores morais no sujeito.	226	75,6	15	5,0	27	9,0	17	5,7	9	3,0	3	1,0	2	0,7
relacionadas com a falta de respeito.	236	78,7	17	5,7	17	5,7	19	6,3	7	2,3	3	1,0	1	0,3

A análise das médias para cada uma das subescalas mostrou que a média para a subescala das explicações psicossociais ( $M = 5.38$ ,  $DP = 1.582$ ) é a mais elevada. As médias para as subescalas das explicações ético-morais ( $M = 1.56$ ,  $DP = 1.05$ ) e explicações religiosas ( $M = 1.61$ ,  $DP = 1.067$ ) são as mais baixas (Tabela 21).

Tabela 21

*Médias e desvio-padrão de cada subescala das representações sociais sobre a homossexualidade*

	Média $\pm$ DP
Explicações Biológicas ( $n = 291$ )	2,61 $\pm$ 1.327
Explicações Ético-Morais ( $n = 299$ )	1,56 $\pm$ 1.059
Explicações Religiosas ( $n = 297$ )	1,61 $\pm$ 1.067
Explicações Psicológicas ( $n = 298$ )	2,39 $\pm$ 1.415
Explicações Psicossociais ( $n = 299$ )	5,38 $\pm$ 1.582

#### *Análises inferenciais em função das variáveis sociodemográficas*

Atendendo ao local onde foram aplicados os inquéritos por questionário, verificou-se que as explicações psicossociais sobre a homossexualidade foram condicionadas pela variável local de aplicação ( $t(297) = -2.000$ ,  $p = .046$ ). Assim, os/as estudantes universitários/as que frequentam os mestrados em ensino e em educação ( $M_{IE} = 5.56$ ,  $DP = 1.474$ ) apresentam médias superiores às explicações psicossociais do que aqueles/as que frequentam a BLCS ( $M_{BLCS} = 5.20$ ,  $DP = 1.671$ ). As restantes explicações para a homossexualidade não apresentam diferenças estatisticamente significativas:  $t_{biológicas}(289) = 0.473$ ,  $p = .636$ ;  $t_{ético-morais}(297) = 0.170$ ,  $p = .865$ ;  $t_{religiosas}(295) = 0.981$ ,  $p = .327$ ;  $t_{psicológicas}(296) = .023$ ,  $p = .982$ .

Os estudantes do sexo masculino apresentaram tendencialmente maiores médias para as explicações para a homossexualidade ( $M_{biológicas} = 3.09$ ,  $DP = 1.388$ ;  $M_{ético-morais} = 2.00$ ,  $DP = 1.389$ ;  $M_{religiosas} = 1.94$ ,  $DP = 1.299$ ;  $M_{psicológicas} = 1.76$ ,  $DP = 1.561$ ), à exceção das explicações psicossociais ( $M_{psicossociais} = 4.82$ ,  $DP = 1.663$ ), do que as estudantes do sexo feminino ( $M_{biológicas} = 2.35$ ,  $DP = 1.217$ ;  $M_{ético-morais} = 1.302$ ,  $DP = .728$ ;  $M_{religiosas} = 1.44$ ,  $DP = .0874$ ;  $M_{psicológicas} = 2.19$ ,  $DP = 1.288$ ;  $M_{psicossociais} = 5.68$ ,  $DP = 1.453$ ) (Tabela 20). Verifica-se ainda que todas estas diferenças nas explicações para a homossexualidade são estatisticamente significativas:  $t_{biológicas}(289) = 4.717$ ,  $p = 0.000$ ;  $t_{ético-morais}(297) = 5.562$ ,  $p = 0.000$ ;  $t_{religiosas}(295) = 3.993$ ,  $p = 0.000$ ;  $t_{psicológicas}(296) = 3.403$ ,  $p = 0.001$ ;  $t_{psicossociais}(297) = -4.639$ ,  $p = 0.000$ .

Tabela 22

*Médias e desvio-padrão das representações sociais sobre a homossexualidade em função do género*

	Sexo do inquirido	
	Masculino	Feminino
	Média ± DP	Média ± DP
Explicações Biológicas	3.09 ± 1.388	2.35 ± 1.217
Explicações Ético-Morais	2.00 ± 1.389	1.302 ± .728
Explicações Religiosas	1.94 ± 1.299	1.44 ± .874
Explicações Psicológicas	2.76 ± 1.561	2.19 ± 1.288
Explicações Psicossociais	4.82 ± 1.663	5.68 ± 1.453

No que concerne à idade dos/as inquiridos/as não se observaram diferenças estatisticamente significativas nas explicações sobre a homossexualidade, assim, a variável idade não causa efeito nas explicações assinaladas pelos/as estudantes universitários/as:  $F_{\text{biológicas}} (5, 285) = 1.989, p = .080$ ;  $F_{\text{ético-morais}} (5, 293) = 1.603, p = .159$ ;  $F_{\text{religiosas}} (5, 291) = 0.846, p = .518$ ;  $F_{\text{psicológicas}} (5, 292) = .276, p = .926$ ;  $F_{\text{psicossociais}} (5, 293) = 0.941, p = .454$ .

Ao analisar as representações sociais sobre a homossexualidade em função da frequência académica (licenciatura ou mestrado), verificou-se a inexistência de diferenças estatisticamente significativas para todas as explicações apresentadas ( $t_{\text{biológicas}} (288) = 0.071, p = .071$ ;  $t_{\text{ético-morais}} (296) = -0.022, p = .983$ ;  $t_{\text{religiosas}} (294) = 0.872, p = .384$ ;  $t_{\text{psicológicas}} (295) = 0.163, p = .0870$ ;  $t_{\text{psicossociais}} (296) = 0.046, p = .963$ ). Do mesmo modo, o ano de frequência académica não influenciou as explicações sobre a homossexualidade assinaladas pelos/as estudantes universitários/as inquiridos/as:  $F_{\text{biológicas}} (4, 271) = 0.695, p = .596$ ;  $F_{\text{ético-morais}} (4, 279) = 0.390, p = .816$ ;  $F_{\text{religiosas}} (4, 278) = 0.237, p = .917$ ;  $F_{\text{psicológicas}} (4, 278) = 1.765, p = .136$ ;  $F_{\text{psicossociais}} (4, 279) = 1.349, p = .252$ .

Os/as estudantes universitários/as não apresentaram diferenças estatisticamente significativas nas explicações sobre a homossexualidade em função do seu estado civil:  $F_{\text{biológicas}} (5, 284) = 0.441, p = .819$ ;  $F_{\text{ético-morais}} (5, 292) = 1.175, p = .321$ ;  $F_{\text{religiosas}} (5, 290) = 1.096, p = .363$ ;  $F_{\text{psicológicas}} (5, 291) = 0.470, p = .798$ ;  $F_{\text{psicossociais}} (5, 292) = 0.831, p = .529$ . Verificou-se, de igual modo, que a orientação sexual não tem influência estatisticamente significativa nas explicações sobre a homossexualidade apresentadas pelos/as inquiridos/as:  $F_{\text{biológicas}} (2, 280) = 1.454, p = .235$ ;  $F_{\text{ético-morais}} (2, 287) = 1.835, p = .161$ ;  $F_{\text{religiosas}} (2, 285) = 0.353, p = .703$ ;  $F_{\text{psicológicas}} (1, 286) = 1.291, p = .277$ ;  $F_{\text{psicossociais}} (2, 287) = 2.808, p = .062$ .

A análise das explicações sobre a homossexualidade em função da religião dos/as estudantes universitários/as inquiridos/as não permitiu a realização das inferências estatísticas pelo facto de existir apenas um elemento que afirmou ter uma religião protestante ( $n = 1$ ) e ortodoxa ( $n = 1$ ) e dois

elementos outra religião não cristã ( $N = 2$ ) e outra religião cristã ( $N = 2$ ). No entanto, observou-se que o grau de religiosidade dos/as inquiridos/as influenciou as explicações sobre a homossexualidade (Tabela 23) e, essas diferenças são estatisticamente significativas para as explicações religiosas ( $F_{\text{religiosas}}(6, 275) = 6.611, p = 0.00$ ) e para as explicações psicológicas ( $F_{\text{psicológicas}}(6, 276) = 2.454, p = .025$ ). Assim, quanto maior o grau de religiosidade, mais os/as inquiridos/as concordam com as explicações religiosas e as psicológicas.

Tabela 23

*Médias e desvio-padrão das representações sociais sobre a homossexualidade em função da religiosidade*

Religiosidade	Explicações	Explicações	Explicações	Explicações	Explicações
	Biológicas	Ético-Morais	Religiosas	Psicológicas	Psicossociais
	Média $\pm$ DP	Média $\pm$ DP	Média $\pm$ DP	Média $\pm$ DP	Média $\pm$ DP
Nada Religioso/a ( $n = 63$ )	2.51 $\pm$ 1.324	1.36 $\pm$ .953	1.21 $\pm$ .678	2.12 $\pm$ 1.265	5.59 $\pm$ 1.567
Pouquíssimo Religioso/a ( $n = 20$ )	2.63 $\pm$ 1.247	1.62 $\pm$ 1.191	1.52 $\pm$ .827	2.38 $\pm$ 1.638	5.10 $\pm$ 1.836
Pouco Religioso/a ( $n = 29$ )	2.57 $\pm$ 1.182	1.46 $\pm$ .875	1.43 $\pm$ .718	2.26 $\pm$ 1.248	5.78 $\pm$ 1.328
Moderadamente Religioso/a ( $n = 76$ )	2.65 $\pm$ 1.368	1.59 $\pm$ 1.137	1.65 $\pm$ 1.182	2.42 $\pm$ 1.429	5.34 $\pm$ 1.594
Religioso/a ( $n = 85$ )	2.67 $\pm$ 1.338	1.71 $\pm$ 1.118	1.88 $\pm$ 1.191	2.58 $\pm$ 1.417	5.18 $\pm$ 1.629
Muito Religioso/a ( $n = 10$ )	3.37 $\pm$ 1.629	1.97 $\pm$ 1.127	2.50 $\pm$ 1.147	3.27 $\pm$ 1.878	5.40 $\pm$ 1.698
Muitíssimo Religioso/a ( $n = 2$ )	4.00 $\pm$ .000	2.33 $\pm$ 1.886	4.50 $\pm$ .236	5.00 $\pm$ 1.886	3.00 $\pm$ 1.414

### **5.2.5. Correlação entre os conhecimentos sobre a sexualidade e a homossexualidade, as atitudes e as representações sociais face à homossexualidade**

A correlação entre os níveis de conhecimento sobre a sexualidade e os níveis de conhecimento sobre homossexualidade, as subescalas das atitudes face às mulheres lésbicas e aos homens *gays* e as subescalas de explicações sobre a homossexualidade foi calculada através do coeficiente de correlação de *Pearson* (Tabela 24). Os resultados mostraram uma correlação estatisticamente significativa, negativa e baixa entre o conhecimento sobre a sexualidade e o conhecimento sobre a homossexualidade ( $r = -.349, p < 0.01$ ). O conhecimento sobre a sexualidade encontra-se correlacionado negativamente, embora a associação seja baixa, com todas as variáveis em análise, à exceção das explicações psicossociais ( $r = .169, p < 0.01$ ). Para os conhecimentos sobre homossexualidade, verificam-se associações positivas moderadamente baixas com todas as variáveis, à exceção das explicações psicossociais ( $r = -.366, p < 0.01$ ).

O resultado da correlação entre as duas subescalas das atitudes face a mulheres lésbicas (ATL) e das atitudes em relação a homens *gays* (ATG) permite verificar uma correlação estatisticamente

significativa e fortemente positiva entre as duas subescalas ( $r = .72, p < 0.01$ ), indicando que as atitudes negativas face a mulheres lésbicas estão positivamente correlacionadas com as atitudes negativas face a homens *gays*. Verificou-se também que quanto maiores as atitudes negativas face às mulheres lésbicas e aos homens *gays*, mais os/as estudantes universitários/as explicavam a homossexualidade baseada em razões de carácter biológico ( $r_{ATL} = .301, p < 0.01, r_{ATG} = .427, p < 0.01$ ), de carácter ético-moral ( $r_{ATL} = .566, p < 0.01, r_{ATG} = .644, p < 0.01$ ), de carácter religioso ( $r_{ATL} = .508, p < 0.01, r_{ATG} = .552, p < 0.01$ ) e de carácter psicológico ( $r_{ATL} = .366, p < 0.01, r_{ATG} = .478, p < 0.01$ ). Assim, as explicações sobre a homossexualidade que mostraram uma correlação negativa relativamente às subescalas da homonegatividade foram aquelas de carácter psicossocial ( $r_{ATL} = -.425, p < 0.01, r_{ATG} = -.573, p < 0.01$ ).

Tabela 24

*Correlação entre as escalas de conhecimento sobre sexualidade e a homossexualidade, as subescalas de homonegatividade e as explicações sobre a homossexualidade*

	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Conhecimento sobre sexualidade	<b>-,349**</b>	-,128*	-,195**	-,141*	-,185**	-,189**	-,070	,169**
2. Conhecimento sobre homossexualidade		,433**	,578**	,249**	,437**	,346**	,285**	<b>-,366**</b>
3. ATL			<b>,724**</b>	,301**	,566**	,508**	,366**	-,425**
4. ATG				,427**	,644**	,552**	,478**	-,573**
5. Explicações Biológicas					,479**	,498**	,562**	-,422**
6. Explicações Ético-Morais						,775**	,571**	-,394**
7. Explicações Religiosas							,538**	-,313**
8. Explicações Psicológicas								-,311**
9. Explicações Psicossociais								

Nota: \*\*  $p < 0.01$ ; \*  $p < 0.05$

A correlação entre as subescalas de representações sociais sobre a homossexualidade mostraram uma correlação estatisticamente significativa e fortemente positiva entre as explicações ético-morais e as explicações religiosas ( $r = .775, p < 0.01$ ) e uma associação moderadamente positiva entre as restantes explicações, excetuando as explicações psicossociais. Para estas últimas, os resultados mostram uma correlação moderadamente negativa com as explicações biológicas ( $r = -.422, p < 0.01$ ), as explicações ético-morais ( $r = -.394, p < 0.01$ ), as explicações religiosas ( $r = -.313, p < 0.01$ ) e as explicações psicológicas ( $r = -.311, p < 0.01$ ).

### **5.2.6. Evidenciação dos resultados obtidos**

Em síntese, os resultados deste estudo exploratório mostraram que:

- a maioria dos/as estudantes universitários/as tem atitudes moderadamente negativas face às mulheres lésbicas (71%) e face aos homens *gays* (71,8%), embora a média das atitudes face aos homens *gays* seja ligeiramente superior às atitudes face às mulheres lésbicas. Estes resultados estão de acordo com os estudos de Lacerda *et al.* (2002), Morgan (2003), Alderson *et al.* (2009), Gato *et al.* (2010) e Nota (2012) que revelaram que a maior parte dos/as estudantes universitários/as tem atitudes moderadamente negativas face aos homens *gays* e mulheres lésbicas.

- os/as estudantes universitários/as que sabem mais sobre sexualidade são menos homonegativos/as face às mulheres lésbicas e homens *gays*, como se verificou pela correlação estatisticamente significativa, negativa e baixa, entre o nível de conhecimentos sobre sexualidade e as atitudes face às mulheres lésbicas ( $r = -.195, p < 0.01$ ) e aos homens *gays* ( $r = -.141, p < 0.05$ ). Estes resultados estão de acordo com Morgan (2003) e Alderson *et al.* (2009).

- a maior parte dos/as estudantes universitários/as explica a homossexualidade com base em crenças psicossociais, concluindo-se que cerca de 70% dos/as inquiridos/as assume concordar totalmente, concordar muito ou concordar com os itens que apresentam explicações de carácter psicossocial. Da mesma forma, as médias das explicações psicossociais foram superiores às restantes explicações sobre a homossexualidade. Estes resultados estão de acordo com os estudos de Lacerda *et al.* (2002), Pereira (2004) e Nota (2012).

- existem diferenças nos níveis de conhecimento sobre a homossexualidade, o nível de homonegatividade e as representações sociais da homossexualidade em função das variáveis sociodemográficas. No que concerne aos níveis de conhecimento sobre a homossexualidade, os resultados mostraram que as estudantes universitárias relevam mais conhecimentos em comparação com os estudantes universitários, tal como nos estudos de Alderson *et al.* (2009). De igual modo, esperava-se que as variáveis sociodemográficas influenciassem os níveis de homonegatividade, tal como aconteceu nos estudos de Morgan (2003), Alderson *et al.* (2009), Winter (2011). Assim, percebeu-se que: os homens inquiridos, comparativamente às mulheres inquiridas, apresentam atitudes mais negativas face aos homens *gays*; os/as estudantes universitários/as mais jovens (18 - 22 anos) e os mais velhos (> 38 anos) mostraram atitudes mais negativas face às mulheres lésbicas, em comparação com as restantes faixas etárias; os/as católicos/as apresentavam maiores níveis de homonegatividade do que os/as estudantes universitários/as que referiram não ter religião; quanto

maior o grau de religiosidade dos/as inquiridos/as mais estes/as apresentaram atitudes homonegativas. Atendendo aos dados relativos às representações sociais sobre a homossexualidade e as características sociodemográficas dos/as inquiridos/as conclui-se que os estudantes universitários tendem a explicar a homossexualidade baseando-se em explicações de carácter biológico, ético-moral, religioso e psicológico mais do que as mulheres inquiridas e que os/as estudantes universitários/as que relevam maior grau de religiosidade tendem a explicar a homossexualidade através de explicações religiosas e psicológicas, tal como nos estudos de Pereira (2004).

Para além das conclusões apresentadas acerca dos resultados esperados e confirmados através da análise de dados realizada, a literatura indicava outros resultados que não foram verificados para a amostra de estudantes universitários/as. Assim, verificou-se que:

- a maioria dos/as estudantes universitários/as inquiridos/as revelaram conhecimentos médios sobre sexualidade, embora não possamos descurar o facto que 70% destes/as tenham respondido de forma correta ao máximo de 14 itens num total de 24 itens, o que equivale a 58% de respostas corretas. No mesmo sentido, e embora a maioria dos/as inquiridos/as apresentem conhecimentos médios sobre a homossexualidade, 50% respondeu de forma correta ao máximo de 11 itens num total de 18 itens, o que equivale ao máximo de 61% de respostas corretas. Embora os resultados não fossem os esperados, pois a maioria não revelaram conhecimentos baixos sobre sexualidade e, mais especificamente sobre homossexualidade como se verificou nos estudos anteriores de Morgan (2003), Alderson *et al.* (2009) e Nota (2012), os conhecimentos médios demonstrados encontraram-se mais perto dos níveis de conhecimento baixos do que dos níveis de conhecimento altos.

- os/as inquiridos/as que revelaram mais conhecimentos acerca da homossexualidade são aqueles/as que mostram atitudes mais negativas, quer face às mulheres lésbicas, quer face aos homens *gays*, o que contraria os estudos de Morgan (2003) Alderson *et al.* (2009) e Nota (2012) onde os/as estudantes universitários/as que sabem mais sobre homossexualidade são menos homonegativos/as face às mulheres lésbicas e homens *gays*.

- os/as estudantes universitários/as tendencialmente explicaram a homossexualidade com base em explicações de carácter psicossocial, no entanto, as explicações biológicas são aquelas que apresentam as médias mais elevadas a seguir às crenças psicossociais. Estes resultados são contrários aos de Lacerda *et al.* (2002) e Pereira (2004) onde a maior parte dos/as estudantes universitários/as explica a homossexualidade com base em crenças biológicas.

- os conhecimentos sobre a sexualidade são independentes do sexo, da idade, da frequência e ano académico, do estado civil ou da orientação sexual e da religião e do grau de religiosidade. Estes



resultados são diferentes dos encontrados por Morgan (2003), Alderson *et al.* (2009) e Nota (2012) onde existem diferenças nos níveis de conhecimento sobre a sexualidade em função das variáveis sociodemográficas.

#### ***5.2.7. Discussão dos resultados e implicações para a intervenção em formação e mediação***

Os resultados mostram que os/as estudantes universitários/as revelaram um conhecimento médio sobre a sexualidade, pelo facto de, em média, responderem de forma correta a 58% dos 24 itens. Assim, verificámos que estes resultados vão de encontro aos que Morgan (2003) obteve através da aplicação desta mesma escala, verificando que no seu estudo obteve 50% de respostas corretas, o que equivaleu à classificação média nos níveis de conhecimento sobre a sexualidade. Estes níveis de conhecimento acerca da sexualidade vêm ilustrar a necessidade de na Educação em Sexualidade se clarificarem conceitos biopsicossociais relacionados com o comportamento sexual dos/as estudantes.

Relativamente aos conhecimentos sobre a homossexualidade, os/as estudantes universitários/as, na sua maioria (69.7%), têm conhecimentos médios sobre homossexualidade, embora existam questões como o facto de mais de 60% dos/as estudantes universitários/as considerar erradamente que a maior parte dos homossexuais adotam comportamentos “masculinos” ou “femininos” nas relações com pessoas do mesmo sexo (66%), ou que os homossexuais são geralmente identificáveis pela sua aparência ou “maneirismos” (61.6%). Estes resultados mostram que apesar dos níveis de conhecimentos serem médios, ainda existem concepções erradas, apesar de naturalizadas, acerca da homossexualidade. Por exemplo, parece que alguns entendem que a orientação sexual se encontra estritamente ligada à identidade de género, o que se reflete nas respostas dos/as estudantes universitários/as que erradamente afirmaram que as pessoas com orientações homossexuais, muitas vezes, também têm problemas de identidade de género (54.6%). Desta forma, a discriminação pode acontecer independentemente da orientação sexual, pois basta quebrar os estereótipos de género da nossa cultura ou ser percepcionado como diferente (Rede Ex Aequo, 2010).

Embora não fosse esperado, verificou-se uma correlação negativa baixa entre os conhecimentos sobre sexualidade e os conhecimentos sobre homossexualidade, indicando a tendência para o aumento dos conhecimentos sobre sexualidade conduzir à diminuição dos conhecimentos sobre homossexualidade, sendo o contrário também verdade.

Os estudos de Morgan (2003), tal como os de Alderson *et al.* (2009) mostraram que o aumento dos conhecimentos sobre homossexualidade se traduzia numa diminuição considerável dos níveis de homonegatividade. No entanto, no presente estudo, os conhecimentos sobre homossexualidade encontram-se negativamente correlacionados com as atitudes face às mulheres lésbicas ( $r = .433, p < 0.01$ ) e face aos homens *gays* ( $r = .578, p < 0.01$ ), indicando que o aumento dos níveis de conhecimento sobre homossexualidade, aumenta os níveis de homonegatividade demonstrados pelos/as estudantes universitários/as inquiridos/as. Estes dados permitem refletir sobre o modelo de Educação em Sexualidade passível de reduzir o estigma e as atitudes homonegativas, ou seja, é urgente uma abordagem mais holística da sexualidade, apresentada como parte natural e positiva da vida, numa perspetiva biológica, psicológica, social e cultural da sexualidade (Vilaça, 2006).

A análise da escala das atitudes face às mulheres lésbicas e aos homens *gays* mostrou que os/as estudantes inquiridos/as tinham atitudes moderadamente negativas, tanto para as mulheres lésbicas como para os homens *gays*, sendo estes resultados consistentes com outros estudos que demonstram que as atitudes dos/as estudantes universitários/as continuam a ser negativas (Lacerda *et al.*, 2002, Morgan, 2003, Alderson *et al.*, 2009, Gato *et al.*, 2010, Nota, 2012). Contudo, apesar destes resultados, é necessário referir que a sociedade encontra-se cada vez mais consciente que atitudes e comportamentos discriminatórios levantam sanções sociais, o que por sua vez nos faz perspetivar que a desejabilidade social constitua uma causa subjacente a estas atitudes moderadamente negativas.

Tal como verificado por outros autores (Morgan, 2003; Alderson *et al.*, 2009; Winter, 2011), as variáveis sociodemográficas, como o sexo, a idade, a religião e o grau de religiosidade, condicionam os níveis de homonegatividade, uma vez que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Os resultados apresentados concluem, relativamente à idade dos/as inquiridos/as, que os/as mais jovens, com idades até aos 22 anos, e os/as mais velhos, com idades superiores aos 38 anos revelavam maiores níveis de homonegatividade do que os/as restantes estudantes. Por um lado, estes dados corroboram com os apresentados por Winter (2011) ao referir que os/as estudantes mais jovens tinham visões semelhantes às dos/as estudantes mais velhos. Observando os efeitos do grau de religiosidade face aos níveis de homonegatividade, percebeu-se que existia uma correlação positiva e baixa entre estas duas variáveis. Estes dados coincidem com os resultados alcançados por outros autores (Herek, 2002, Arndt & Bruin, 2006; Winter, 2011; Nota, 2012) que mostraram que as fortes crenças religiosas refletem maiores níveis de homonegatividade.

Apesar das atitudes e comportamentos homonegativos não se encontrarem ligados aos baixos conhecimentos acerca da homossexualidade, as representações sociais sobre a natureza da homossexualidade condicionam esse tipo de atitudes e comportamentos negativos, uma vez que os/as inquiridos/as com atitudes mais homonegativas tendem a explicar a homossexualidade com base em crenças biológicas, religiosas, ético-morais ou psicológicas.

A análise dos dados relativos às explicações sobre a homossexualidade indicou que as explicações de natureza psicossocial são as mais apontadas pelos/as estudantes universitários/as, o que reflete que a homossexualidade é encarada como uma orientação sexual tão natural como a heterossexualidade, tal como ocorreu na pesquisa realizada por Lacerda *et. al.* (2002), Pereira (2004) e Nota (2012). Atendendo ao grau de religiosidade dos/as inquiridos/as, percebeu-se que a natureza das explicações sobre a homossexualidade era influenciada por esta variável, sendo que quanto maior o grau de religiosidade, maior seria a concordância com as explicações religiosas e as psicológicas, o que segundo Pereira (2004) traduz as concepções religiosas e de senso comum.

### **5.3. Apresentação do trabalho de intervenção desenvolvido**

#### ***5.3.1. Avaliação diagnóstica do ciclo de workshops***

No item do formulário relativo às motivações para participar no ciclo de *workshops*, por não ser de resposta obrigatória para submissão da inscrição, verificaram-se 10 não respostas. A análise das respostas permitiu verificar que as suas motivações se circunscreviam, essencialmente, a três categorias:

- Valorização pessoal e profissional ( $n = 5$ ), ao referirem que “para além de se aprender bastante a nível profissional com os *workshops*, (...) penso que também é enriquecedor a nível pessoal e para a minha formação contínua” (I 5);

- Aumento de conhecimentos ( $n = 8$ ), pois “o conhecimento é a melhor bagagem para a intervenção” (I 4) e nos “tempos que correm, as exigências educativas são motores que exigem de cada um de nós diversas competências de forma a preencher as necessidades que se nos deparam no dia-a-dia” (I 9), permitindo o “alargamento da capacidade de atuação” (I 17).

- Interesse pelas temáticas em questão ( $n = 6$ ), quer porque consideram permitir “entender determinadas atitudes da nova geração” (I 12), ou pelo interesse pela “investigação e debate de temas relacionados com educação sexual, género, diversidade e cultura” (I 17).

À semelhança do item anterior relativo às motivações, para o item relacionado com as expectativas relativamente aos *workshops*, verificou-se que 13 inquiridos/as não responderam. À luz da análise realizada para as motivações ( $n = 15$ ), foi possível resumir as expectativas dos/as inscritos/as em três categorias:

- Aumento dos conhecimentos e esclarecimento de dúvidas ( $n = 9$ ), tal como referiu um/a inscrito/a: “espero alargar o meu espectro de conhecimento sobre a temática, de modo a ajudar-me no futuro, no exercício da minha profissão” (I 12).

- Confronto de ideias e debate sobre os temas ( $n = 6$ ), pois no(s) *workshop(s)* pretendiam “problematizar práticas e encontrar forma de aumentar os meus conhecimentos e aptidões” (I 10).

- Espaço de partilha ( $n = 4$ ), “um espaço de partilha dinâmico” (I 5), através do qual a “partilha de conhecimentos se poderá tornar numa mais-valia para todos aqueles que operam nas áreas sociais” (I 12).

### **5.3.2. Avaliação do impacto do ciclo de workshops**

No final de cada *workshop*, os/as participantes responderam ao questionário de avaliação da formação, com o intuito de avaliar o nível de satisfação e os pontos mais positivos e negativos do mesmo.

A análise quantitativa dos questionários de avaliação face à satisfação específica com cada *workshop* e à satisfação com a formadora, expressos na tabela 25 e na tabela 26, respetivamente, mostra que, de um modo geral, houve um nível de satisfação bastante positivo.

A observação da tabela 25 permitiu verificar que a maioria dos/as participantes expressou ter ficado muito satisfeito/a face a cada um dos itens a considerar para a avaliação de cada um dos *workshops*. No entanto, face ao item “extensão do *workshop*” verificou-se que o grau de satisfação é inferior, em comparação com os restantes itens, seguindo-se o item da “aplicabilidade final” que no I e II *workshop* registaram níveis de satisfação mais baixos do que os restantes itens, enquanto, no III *workshop* registou uma maior percentagem de muito satisfeito/a. Face aos itens “relevância das atividades”, “adequação das atividades ao público-alvo” e “sequência das atividades”, por norma, registaram as mesmas percentagens de satisfação.

Tabela 25

*Frequências da satisfação específica face a cada workshop*

Variáveis	I Workshop				II Workshop				III Workshop			
	Muito Satisfeito/a		Satisfeito/a		Muito Satisfeito/a		Satisfeito/a		Muito Satisfeito/a		Satisfeito/a	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Extensão do <i>workshop</i>	6	50.0	6	50.0	10	66.7	5	33.3	5	50.0	5	50.0
Relevância das atividades	9	75.0	3	25.0	14	93.3	1	6.7	7	70.0	4	40.0
Adequação das atividades ao público-alvo	9	75.0	3	25.0	14	93.3	1	6.7	8	80.0	2	20.0
Sequência das atividades	9	75.0	3	25.0	14	93.3	1	6.7	8	80.0	2	20.0
Aplicabilidade Final	8	66.7	4	33.3	11	73.3	4	26.7	9	90.0	1	10.0

No que concerne a avaliação da formadora face a cada *workshop*, a observação do tabela 26, permitiu referir que a maioria dos/as participantes ficou muito satisfeito/a com o desempenho da formadora, sendo a clareza e a objetividade da apresentação e a criação de condições de partilha/participação, os itens que os/as participantes registaram maior grau de satisfação. De um modo geral, o I *workshop* foi aquele em que na opinião dos/as participantes registaram um menor grau de satisfação em comparação com os restantes.

Tabela 26

*Frequências da avaliação da formadora face a cada workshop*

Variáveis	I Workshop				II Workshop				III Workshop			
	Muito Satisfeito/a		Satisfeito/a		Muito Satisfeito/a		Satisfeito/a		Muito Satisfeito/a		Satisfeito/a	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Conhecimento, competência e interesse	8	66.7	4	33.3	12	80.0	4	20.0	9	90.0	1	10.0
Exposição da matéria e capacidade de resposta	8	66.7	4	33.3	12	80.0	4	20.0	9	90.0	1	10.0
Clareza e objetividade da apresentação	9	75.0	3	25.0	14	93.3	1	6.7	9	90.0	1	10.0
Criação de condições de partilha/participação	9	75.0	3	25.0	14	93.3	1	6.7	9	90.0	1	10.0

Todos/as os/as participantes, independentemente do *workshop*, referiram que as suas expetativas foram alcançadas. Assim, face às expetativas de cada um/a, os/as participantes expressaram que: “aprendi noções, que até agora não conhecia, a nível de pedagogia” (P 7); “ótima forma de aprofundar os meus conhecimentos, refletir e debater perspetivas” (P 24); “reflexão permitida à medida do conhecimento de cada um” (P 14); “possibilidade de discutir o tema a partir de um roteiro tão bem preparado” (P 13); “direcionado para todas as faixas etárias” (P 13).

As dinâmicas de grupo realizadas durante os *workshops* (43.2%) e o nível de reflexão proporcionado (45.9%) foram os aspetos positivos que os/as participantes mais destacaram. Assim,

expressões como: “Os espaços de debate foram muito interessantes, bem introduzidos e dinamizados” (P 16) e “A possibilidade de um diálogo aberto, interativo onde todas as questões foram executadas e exploradas” (P 17) permitem exemplificar os aspetos enunciados.

No que concerne aos aspetos negativos, grande parte dos/as participantes referiu não ter nenhum aspeto negativo a apontar. No entanto, aqueles/as que o fizeram, enunciaram o tempo (limitado) (27%) como o ponto negativo transversal aos três *workshops* realizados, referindo que “deveríamos poder refletir mais” (P 2) ou que “podia durar mais tempo dado o entusiasmo com que as pessoas estavam” (P 8).

Face ao *espaço* fornecido aos/às participantes para que pudessem deixar algum comentário, a grande maioria destes/as deixou sugestões, de como seria “interessante desenvolver este tipo de *workshops* em contexto escolar, quer com docentes, quer com a restante comunidade escolar” (P9), assim como, continuar a desenvolver “projetos futuros para a biblioteca dentro desta temática” (P 10), sendo que seria importante “continuar com este tipo de iniciativas e fazê-las chegar ao maior número de pessoas, nomeadamente em contexto educativo” (P 22).

Muitos outros comentários deixados pelos/as participantes são no sentido de felicitarem a autora deste relatório pelo projeto, deixando mensagens de apoio, tais como: “parabenizo a formadora pela organização dos mínimos detalhes do seu trabalho” (P 12) e “pelas atividades geradoras de participação do grupo” (P 17), “pelo dinamismo” (P 21); “considere o *workshop* uma iniciativa louvável e muito pertinente” (P 24) e “expresso a minha gratidão pelo espaço, carinhosa e competentemente preparado para gerar a construção do conhecimento” (P 29). Visto que o ciclo de *workshops* foi considerado “uma mais-valia, (...) este processo de formações em formato de *workshop* com dinâmicas sem dúvida adequadas e produtivas no desenvolvimento de conhecimentos e competências” (P 32).

### ***5.3.3. Avaliação do impacto da palestra***

Face ao preenchimento do questionário de avaliação da palestra, foi possível concluir que a maioria dos/as participantes ficou muito satisfeito/a com o evento (Tabela 27). Destacando a “relevância da palestra” e o seu “contributo formativo” como os aspetos mais positivos. Verificou-se ainda que um/a participante não respondeu aos itens de resposta fechada, embora tenha respondido às restantes questões do questionário.

Tabela 27  
*Frequências da avaliação da palestra*

Variáveis	Muito Satisfeito/a		Satisfeito/a		Nem Satisfeito/a Nem Insatisfeito/a		Não responde	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Extensão do <i>workshop</i>	8	50.0	5	31.3	1	6.3	2	12.5
Relevância das atividades	13	81.3	2	12.5	0	0.0	1	6.3
Adequação das atividades ao público-alvo	11	68.8	4	25.0	0	0.0	1	6.3
Sequência das atividades	12	75.0	1	6.3	2	12.5	1	6.3

Todos/as os/as participantes referiram que a palestra correspondeu às suas expetativas, apontando, na sua maioria, esta correspondência para o contributo (in)formativo da mesma, referindo que “aprendi ainda mais do que esperava” (P 40), pois “apresentou informações relevantes” (P 44), trazendo “elucidações e discussões necessárias à naturalização da diversidade sexual” (P 38).

Relativamente aos aspetos positivos enunciados pelos/as participantes são realçados, essencialmente, dois aspetos: a pertinência dos temas abordados, como por exemplo, os “comentários sobre as pesquisas sobre a homoparentalidade (P 43) ou os “testemunhos pessoais” (P 40) e “o ambiente criado” (P 39) pela “forma dinâmica com que a palestra decorreu” (P 41), dado o “registo interativo entre o painel de palestrantes e a audiência” (P 40), isto porque consideraram “não haver aquela típica forma de exposição em que o/a palestrante vomita os dados” (P 41).

Os aspetos negativos encontraram-se elencados em três categorias:

- a limitação de tempo, considerando que “não houve muito tempo para debate de ideias” (P 44), pelo que “deveria ser mais longa” (P 49);

- o número reduzido de participantes, ilustrado através da expressão de um/a participante: “lamento só o facto de não haver um maior procura pelo conhecimento dos temas abordados, notório no número de presenças” (P 39);

- o número reduzido de dados sobre a pesquisa da homonegatividade, ou seja, os/as participantes consideraram negativo não terem sido apresentados todos os pontos do questionário: atitudes face aos homens *gays* e mulheres lésbicas e representações sociais face à homossexualidade.

No espaço aberto, as sugestões deixadas pelos/as participantes englobam, por um lado, a necessidade de formação na área, visto que um/a participante sugere que “em próximos eventos poderia haver primeiro uma explicação sobre alguns conceitos” (P 42) e outro/a que é necessário formar “professores da rede pública para o fomento de debates sobre a diversidade sexual” (P 38). E, por outro lado, a necessidade de “mais eventos deste género” (P 44), mas para os próximos “se calhar haver mais divulgação do evento com antecedência” (P41), sendo necessária “uma maior rede de

divulgação e promoção do evento, parcerias que tragam mais gente ao auditório” (P 47). Para além de que “seria muito pertinente divulgar este tipo de eventos junto das escolas e chamar as escolas (docentes e alunos) a estes espaços para partilharem as experiências” (P 45).

#### **5.3.4. Autoavaliação do ciclo de workshops**

A autoavaliação do ciclo de *workshops* permitiu que fossem retiradas conclusões em três eixos fundamentais: a gestão do tempo, a replanificação das atividades ou alteração da ordem da sessão e a reconstrução das práticas formativas.

Torna-se imperativo abordar a questão do tempo, ou melhor, a necessidade de gestão dele. Pois, “tenho consciência que não dei tempo para um debate intergrupar alargado” (RC 1). Embora na planificação dos *workshops* se tenha feito uma estimativa do tempo necessário para refletir e debater as questões que seria levantadas com cada atividade, muitas vezes, o tempo que se considera ser necessário, acaba por se revelar insuficiente. Assim, do I *workshop* para o II *workshop*, tinha consciência da necessidade de melhorar as práticas formativas, tal como refleti: “irei dar todo o tempo necessário para a realização das tarefas” (RC 1). Por isso, é necessário estar sempre preparado/a para ajustar a formação, para além de no decorrer da própria ação se controlar o tempo, não descurando a importância de se ser flexível. A evolução sentiu-se no II *workshop* em que “deixei que os dois grupos discutissem as suas objeções de forma aprofundada sem pressões de tempo” (RC 2).

No ciclo de *workshops*, considerou-se necessário manter intacta a planificação da sessão de introdução (conhecimento interpessoal, criação de um clima de trabalho agradável e de abertura) e a sessão de encerramento (reflexão sobre o que foi apre(e)ndido). Por isso, no decorrer da sessão foi sempre considerada a possibilidade de reduzir as atividades planeadas, muito embora nem todas as decisões tenham sido tomadas na ação, pois na planificação dos *workshops* já tinha sido pensado o que poderia ser cortado, caso se considerasse necessário. Assim, “a experiência que adquiri (...) foi que mais vale uma atividade a menos e mais tempo de reflexão” (RC 2). No mesmo sentido, ao longo das sessões foi possível verificar a replanificação de atividades, pois “soube ‘ler’ que a forma como tinha preparado a atividade (...) poderia constranger os/as participantes e, optei por replanificar a atividade” (RC 2), concluindo que “a reflexão na ação realizada para a alteração da atividade planeada correspondeu às minhas expectativas” (RC 2). Por outro lado, porque “não quis que se estabelecesse nenhuma situação de poder” (RC 1) foi proporcionada aos/às participantes a liberdade para alterar o desenvolvimento das atividades, visto que “conseguiram reelaborar a atividade na ação” (RC 2) e, no III



*workshop* “devolveu-se a tomada de decisão para os/as participantes”, sendo que foram eles/elas que decidiram o desenrolar da ação.

O tempo e o espaço em que decorrem estas sessões são reflexo de uma sociedade frutífera em conhecimento. A tarefa de fazer do conhecimento uma competência em ação não é fácil, principalmente, quando o tempo domina a ânsia de se querer obter resultados, ao sentir “que tinha condicionado as respostas dos/as participantes” (RC 1). Por isso, é notória a reconstrução das práticas formativas, que ao serem refletidas “com certeza que me trouxeram uma postura mais crítica face ao trabalho desenvolvido” (RC 3), requerendo após cada sessão “uma reflexão profícua” (RC 3).

Por último, não é possível, de forma alguma, deixar de frisar que, mais do que formadora que dinamiza as sessões, tentei ser a inquietude da problemática. Isto significa, que tentei sempre impulsionar o debate, questionando as posições assumidas pelos/as participantes, para que numa primeira instância tivessem noção das suas próprias ideologias, para desmistificá-las em prol de um pensamento que, muitas vezes, se confunde com um pensamento padronizado socialmente.

Assim, para além da desmistificação das ideologias, verificou-se a importância de questionar a postura dos/as participantes face a diversas situações relacionadas com a problemática, assumindo-a como relevante no sentido de libertar os/as participantes para a própria noção que têm de si.

Em suma, nunca se pretendeu que as sessões se pautassem pelo depósito de informação sobre a problemática, fazendo com que a própria problemática por vezes pareça carente de rostos. Mas sim, inquietar os/as participantes com interrogações face às suas respostas. Curiosamente, alguns/algumas frisavam, por entre sorrisos que se sentiam confusos/as. Assim, poderei afirmar, que sem confronto de ideias, não existirá mudança. E que, por vezes, o choque ideológico traz-nos um outro olhar sobre a mesma realidade.

### **5.3.5. Evidenciação dos resultados obtidos**

As atividades desenvolvidas nos *workshops* foram idealizadas para no mínimo 6 e no máximo 15 participantes. Assim e, apesar dos registos de não comparência face ao número real de participantes por sessão, o objetivo foi conseguido. De referir que embora o número de participantes por *workshop* não seja igual, esta situação já tinha sido pensada *à priori*, daí o limite mínimo e máximo estabelecido.

O número de inscritos/as no ciclo de *workshops* ultrapassou o número limite de inscrições, sendo na maioria professores/as e estudantes universitários/as, o que vai de encontro aos destinatários/as idealizados/as. Apesar de nem todos/as os/as inscritos/as terem mostrado interesse

em participar nas 3 sessões que compunham o ciclo de *workshops*, grande parte dos/as inscritos/as ( $n = 12$ ) mostrou interesse em participar nesse conjunto.

A análise das motivações e expectativas em participar nestas sessões permitiu a criação de três categorias: valorização pessoal e profissional, aumento de conhecimentos e interesse pelas temáticas em questão. Assim, os *workshops* foram planificados tentando dar respostas aos interesses demonstrados, ou seja, pretendeu-se transmitir conhecimentos pela partilha e debate dos temas em análise, construindo um espaço aberto ao diálogo e que permitisse a valorização pessoal e profissional de todos/as os/as envolvidos/as.

O ciclo de *workshops* contabilizou a participação de 22 pessoas, tendo-se revelado muito satisfeitas relativamente a cada uma das sessões. Em termos proporcionais, o II *workshop* foi aquele em que os/as participantes mais ficaram satisfeitos/as, seguindo-se o III *workshop*. As mesmas conclusões foram retiradas face à avaliação da formadora, que atingiu níveis de muita satisfação, em termos gerais, destacando-se a satisfação quanto à clareza e objetividade da apresentação e quanto à criação de condições de partilha/participação.

Estes resultados vão de encontro à avaliação qualitativa, pois todos/as referiram que as suas expectativas foram alcançadas independentemente do *workshop*. Destacando-se como aspetos positivos, as dinâmicas de grupo e o nível de reflexão proporcionado através das atividades e ambiente de partilha criado. Enquanto aqueles/as participantes que referiram a existência de aspetos negativos, apontaram ao pouco tempo, à pouca duração dos *workshops* como uma condicionante ao debate e reflexão.

A palestra contou com a participação de 16 pessoas excluindo os palestrantes e mostrou ter alcançado as expectativas dos/as participantes. A maioria dos/as participantes mostraram-se muito satisfeitos/as com a palestra, em geral, no entanto, os itens “relevância da palestra” e “contributo formativo” foram aqueles que revelaram um resultado mais satisfatório. Como aspetos positivos considerou-se a interação registada entre os/as palestrantes e os/as participantes, havendo desde o início uma enorme interação entre todos/as, não ficando as questões e opiniões cingidas ao espaço final de debate. Em termos de aspetos negativos evidenciou-se o pouco tempo para o debate das temáticas do interesse geral e o número reduzido de participantes.

Tal como era expectável, a auto-supervisão permitiu conduzir as práticas formativas e profissionais a uma melhoria significativa. Verificando-se que apesar da limitação de tempo e da necessidade da alteração da ordem das atividades planeadas ou replanificação das mesmas, a formadora soube estimular o “espírito de grupo” salvaguardando, no entanto, as características

individuais de cada elemento. Por isso, pelo envolvimento e pela participação de todos os elementos, o balanço final do projeto é bastante positivo. Considerando-se que o ambiente intimista criado na palestra apenas foi possível pelo número reduzido de participante, por isso, o ideal, talvez seja, querer atingir a universalidade pela singularidade.

### ***5.3.6. Discussão dos resultados em articulação com os referenciais teóricos mobilizados***

Importa nesta subseção discutir a importância da construção do questionário de avaliação da formação, pois não é um processo simples e rápido, muito menos quando se pretende torná-lo numa técnica com o máximo rigor possível e que cumpra os objetivos para os quais foi criado. Assim, ao se entender que, por um lado, a falta de anonimato, ou seja, a falta de proteção das identidades dos/as participantes poderia levar a que as suas respostas não fossem tão sinceras, e, por outro lado, que a subjetividade, por exemplo, utilizando questões fechadas limitando as possíveis respostas fornecidas, poderia levantar enviesamentos nas respostas, optou-se por construir um questionário com questões abertas e fechadas e em que a colocação do nome do/a participante fosse facultativa. Desta forma, conseguiu-se através das questões fechadas dar oportunidade ao/à participante para avaliar e refletir sobre aspetos que possivelmente não tinha pensado, e através dos itens de resposta aberta dar liberdade para que eles/as não se sentissem inibidos/as de darem as suas opiniões. No entanto, embora todos/as os/as participantes tenham respondido aos itens de resposta aberta, considerou-se que as condições de preenchimento do questionário não permitiram tempo suficiente para refletir, o que caso acontecesse poderia mostrar aspetos positivos e negativos mais aprofundados.

Os resultados da autoavaliação da formadora mostraram que os *workshops* se basearam em linhas de orientação construtivistas, pois a formadora não agiu como uma simples transmissora de conhecimento que apenas aceitou uma única resposta certa para o problema, mas sim como uma orientadora ou facilitadora que fornece sugestões que estimulam o pensamento de forma a resolver as tarefas em causa. Através deste ciclo de aprendizagem, os/as participantes utilizaram as suas próprias experiências de forma a resolverem as atividades propostas, ou seja, “quando pretendemos estimular e desenvolver a aprendizagem do estudante não nos podemos dar ao luxo de esquecer que o conhecimento não existe no interior do espírito de uma pessoa” (Fosnot, 1996, p. 18).

Na perspetiva construtivista não existe apenas um único método para a realização de uma tarefa. A solução de um problema depende por vezes das experiências, vivências e pensamentos

individuais. Como já referido, os/as participantes trabalharam em grupo, trocando sugestões e pensamentos, recorrendo ao diálogo de forma a chegarem a uma ou mais soluções para as atividades apresentadas. Assim, a linguagem em sala de aula, permite ao/à formador/a orientar os/as formandos/as nas suas construções conceituais, rejeitando determinados caminhos e tornando outros prováveis (Fosnot, 1996). Não descurando a possibilidade de surgirem imprevistos normais em qualquer contexto formativo mas, mesmo assim, “qualquer imprevisto criador poderá servir o objetivo de captar o interesse superficial dos alunos, desde que isso seja feito com ‘arte’” (Barca, 2004, p. 131).

O carácter democrático presente ao longo do ciclo de *workshops* permitiu que o saber fosse compartilhado entre a formadora e os/as participantes, de forma a reelaborar e produzir conhecimentos em inter-relação, partindo de conceções alternativas, levando todos/as os/as envolvidos/as à compreensão do problema em si, das suas implicações e dos caminhos para a sua solução. Assim, o/a formador/a deve permitir que os/as formandos/as levantem as suas questões, desenvolvam e testem as suas hipóteses, sem esquecer, o permanente carácter indagatório das sessões, pois é a partir da vontade em querer saber algo que o conhecimento começa a ser produzido.

Os resultados do ciclo de *workshops* e da palestra, permitem refletir sobre o que é hoje habitar num espaço coletivo, não erradicando a singularidade. Através das reflexões, debates e partilhas de experiências, concluiu-se que viver a singularidade, numa sociedade plural e diversificada, é dotar os indivíduos de comportamentos de respeito, e não uma hipocrisia tolerante face às diferenças sexuais. Assim, viver no e pelo respeito ao próximo é aceitar-se a si mesmo/a como constructo de uma sociedade que adota ambientes de partilha para a emancipação social.

As atividades desenvolvidas permitiram “melhorar a compreensão mútua entre pessoas diferentes” (Bonafé-Schmitt, 2010, p. 67) e estabelecer relações e intercâmbios com a comunidade local, através do processo de divulgação do ciclo de *workshops* e da palestra que contou com o apoio de várias instituições. Para além disso, as atividades não foram pensadas apenas na sua componente educativa, mas ao permitirem que os/as participantes adotassem uma postura reflexiva, pretendeu-se que eles/as soubessem intervir socialmente nos grupos sociais em que se encontram inseridos/as, ou seja, a mediação foi entendida como um modelo de regulação social, em que não se trata de reduzir as divergências sociais mas de conviver com elas, de encontrar um *modus vivendi* (Bonafé-Schmitt, 2010), isto porque “as pessoas mediadas deverão sentir-se mais capazes de atuar construtivamente no seu meio social” (Torremorell, 2008, p. 41).

O objetivo primordial de todo este processo não foi colocar fim aos comportamentos homonegativos, mas tratar a substância dos temas em discussão, no sentido de possibilitar que todos/as os/as envolvidos/as se pudessem educar a si próprios, alcançado um bom nível comunicacional, e quem sabe, propor uma solução emocionalmente gratificante na prevenção da homonegatividade. Neste sentido, os/as participantes aderem, permanecem e participam nas atividades desenvolvidas por livre consentimento, ou seja, “a mediação não é uma questão de força, mas de solicitação livremente aceite” (Giró, 1998). Assim, embora o número de reduzido de participantes tenha ficado registado na avaliação da palestra, existe a certeza que estas participações foram de livre consentimento, justificado através das motivações e expectativas de cada participante.

Da análise da autoavaliação da formadora realizada através das reflexões críticas surgiu a questão da importância da sequência das atividades realizadas. O que poderia ser encarado como um contratempo (“a não realização de todas as atividades planeadas” ou “a alteração da ordem dos trabalhos” – no caso do III *workshop*) levou a que não se encarasse a sequência lógica pré-estabelecida em termos absolutos, principalmente quando se utilizam metodologias mais abertas à participação dos/as formandos/as, tal como é o caso do ciclo de *workshops*. Assim, mesmo que as sessões decorram sem nenhum imprevisto e como *à priori* foram planificadas poderão existir sempre quebras quando se passa da abordagem de um assunto para outro ou de uma atividade para outra.

No mesmo sentido, considerou-se que em contexto formativo, na maioria das vezes, não existe margem para resolver problemas *à priori*, devido às características de imprevisibilidade do próprio contexto. Desta forma, cada profissional deve possuir criatividade na sua ação profissional, isto é, capacidade inventiva para encontrar soluções para os problemas que emergem durante a ação. Desta feita, e seguindo a linha de pensamento de Schön (1998), um/a bom/boa profissional não é aquele que aplica soluções técnicas, mas aquele/a que, numa situação inesperada, cria soluções novas através da reflexão sobre a sua prática.

No papel de formadora do ciclo de *workshops*, foram desenvolvidas competências de “*reflexão na ação*”, “*reflexão sobre a ação*” e “*reflexão sobre a reflexão na ação*” (Schön, 1998), tornando-me investigadora das minhas próprias práticas profissionais. A reflexão na ação, ocorrida durante a implementação das atividades, implicou que desenvolvesse a minha capacidade inventiva, de forma a dar resposta aos pequenos imprevistos que surgiram no decorrer dos *workshops*. A reflexão sobre a ação, permitiu que após cada *workshop* recordasse e repensasse os acontecimentos mais marcantes das atividades. Por último, a reflexão sobre a reflexão na ação, que contribui para o desenvolvimento, aperfeiçoamento, mudança das práticas formativas, permitiu compreender melhor a ação, os

problemas surgidos na mesma e as eventuais soluções, de forma a (re)orientar as práticas formativas futuras (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009). Estas práticas reflexivas constituíram-se uma estratégia de questionamento sistemático de forma a perceber se os objetivos do ciclo de *workshops* estavam a ser cumpridos.



## **CAPÍTULO VI**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

#### **6.1. Introdução**

Este capítulo, depois desta breve introdução (6.1), corresponde às considerações finais, nas quais é feita uma análise crítica dos resultados e das suas implicações (6.2), seguindo-se a análise do impacto do estágio (6.3), tanto a nível pessoal (6.3.1), como das repercussões do estágio na instituição (6.3.2). Por último, é feita também uma análise do impacto do estágio ao nível do conhecimento a obter na área de especialização deste mestrado (6.3.3).

#### **6.2. Análise crítica dos resultados e das implicações dos mesmos**

As conclusões deste estudo mostram que os/as estudantes universitários/as podem mascarar os seus preconceitos e representações sociais face à homossexualidade, manifestando atitudes communente denominadas como politicamente corretas ou socialmente desejáveis, mesmo que deste modo não se elimine a existência de preconceitos subtis ou internalizados e se aumentem os níveis de conhecimento sobre a sexualidade e a homossexualidade. Face ao enunciado, é urgente a criação de condições para que os/as estudantes universitários/as, durante a sua formação (académica), reflitam sobre as suas atitudes face à homossexualidade e aprendam a desenvolver processos educativos que incluam a promoção do respeito e a convivência saudável com a diversidade sexual e a defesa dos direitos humanos. Assim, por se acreditar que a transformação social e o exercício da cidadania plena não advém de um decreto estatal, pretendemos o desenvolvimento de agentes de formação e mudança, em prol do combate à homonegatividade, permitindo “melhorar a compreensão mútua entre pessoas diferentes, de criação de ligações mais fortes entre indivíduos dentro de uma comunidade, de procura de melhores formas de relacionamento” (Bonafé-Schmitt, 2010, p. 67). É importante que este tipo de relações e intercâmbios se estabeleçam também com a comunidade local, ou seja, ao conseguirmos aproximar as pessoas e os grupos da mesma comunidade, no sentido de trabalhar para a alteração de algumas conceções e promover a compreensão e valorização da diversidade e das formas de estar na base de uma cidadania ativa, estar-se-á perante um desenvolvimento local que acarretará a tão almejada transformação cultural.



Assim, no decorrer do estágio, a mediação apresentou-se como um processo que pretendeu dar autonomia e responsabilidade aos sujeitos, em que o/a mediador/a, através da promoção da comunicação, levantou questões (auto) reflexivas, evitando emitir juízos de valor e dar soluções de resolução face às atividades desenvolvidas no ciclo de *workshops*. Por outro lado, o papel do/a mediador/a centrou-se no acionar de redes de interação e comunicação, para proporcionar pontes que provocassem a aproximação daqueles/as que não conseguem ou têm dificuldades em aproximar-se (Silva *et al.*, 2010).

A mediação “faz a sociedade” na medida em que cria laços sociais fundados em representações culturais da sociedade. Assim, compete-lhe suscitar a livre expressão entre os sujeitos e criar condições para que se estabeleça uma relação efetiva e pacífica entre as partes envolvidas. Por isso, ao longo deste estágio, interagiu-se numa mediação pela e para a mudança através da criação de linhas orientadoras para o despoletar de um processo evolutivo de modificação de comportamentos.

A BLCS mostrou-se uma instituição capaz de promover a prevenção da homonegatividade junto dos/as estudantes universitários/as e dos/as demais participantes no Ciclo de *Workshops*. Da mesma forma, cumpre os objetivos das bibliotecas públicas, segundo a IFLA-Unesco, pois apoia a educação individual e a autoformação, assim como a educação formal a todos os níveis e o fomenta o diálogo intercultural e a diversidade cultural. Esta ação está de acordo com o que se espera das bibliotecas pois, “não é possível construir o futuro e afirmar a nossa identidade cultural se não possuímos bibliotecas abertas a todos – bibliotecas que sejam refúgio da memória, presença do quotidiano, espaço de interrogação” (Nunes, 2005, p. 101). Assim, a BLCS constituiu não só um polo dinâmico de desenvolvimento social e cultural, mas também uma instituição que promove a diversidade social e cultural e os direitos humanos.

As atividades de intervenção desenvolvidas neste estágio funcionaram como um pretexto para se criar a rede de mediação sociocultural, da qual fazem parte estudantes universitários/as e professores/as de vários concelhos de Braga. Os contactos estabelecidos ao longo das diferentes atividades potenciaram o estabelecimento de contactos entre os indivíduos que organizaram a 1ª Marcha pelos Direitos LGBT, em Braga, acompanhada de outras atividades de carácter (in)formativo, como um ciclo de debate e de cinema LGBT.

O processo de mediação sociocultural constituiu uma mais-valia na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de competências para agir na promoção de uma escola e uma sociedade inclusiva e não discriminatória, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãs participativos/as,

reflexivos/as, autônomos/as e empenhados/as na construção de uma sociedade liberta de preconceitos sexuais.

Importa ressaltar que este estágio não representou um ponto final, nem uma mudança em termos de mentalidades, nem dotou os/as participantes dos *workshops* de conhecimentos e competências para agir estanques, mas foi prova da necessidade de trabalhar socialmente a homonegatividade. E, por isso, urge a necessidade de mais pesquisas e projetos de intervenção nesta área, demonstrando através dos estudos realizados a indispensabilidade de continuar a investigar, sensibilizando e refletindo sobre as atitudes e representações sociais acerca da homossexualidade. Através deste projeto de intervenção foi visível que as pessoas estão abertas e desejam projetos de formação no âmbito da educação em sexualidade.

Assim, é necessário no futuro:

- dar continuidade ao ciclo de *workshops* iniciado;
- trabalhar junto dos/as estudantes universitários/as, fazendo-os/as refletir sobre a importância de possuírem um conhecimento biopsicossocial adequado face à sexualidade;
- oferecer aos/às estudantes dos mestrados em ensino e em educação espaços de formação em sexualidade;
- estender este estudo ou outros similares aos/às estudantes universitários/as dos diferentes cursos e estabelecimentos de ensino superior, possibilitando traçar o nível de conhecimentos sobre a (homo)sexualidade, o nível de homonegatividade e as representações sociais face à homossexualidade dos/as estudantes universitários portugueses;
- reforçar, restaurar ou estabelecer novos laços entre pessoas, não pelo choque, mas pelo contato entre as pessoas com diferentes orientações sexuais;
- combater o individualismo, a indiferença, a solidão e o desprezo que pesa nas relações sociais, regulando conflitos, procedendo às aproximações sucessivas ao meio social.

### **6.3. O impacto do estágio**

#### ***6.3.1. Impacto do estágio a nível pessoal***

O confronto com a realidade, ao ter o privilégio de experienciar na prática as dinâmicas subjacentes à realidade, que é hoje, a homonegatividade dos/as estudantes do Ensino Superior, acarretou um amadurecimento das minhas práticas, em consonância com toda a reflexão levada a cabo com todos/as os/as envolvidos/as neste processo.

A observação das atitudes manifestadas pelos/as estudantes universitários/as, aquando do preenchimento dos questionários, embora pareçam menos relevantes, foram importantes para uma leitura da realidade para além dos discursos. Este conhecimento prévio serviu para que na monitorização dos *workshops* adaptasse uma postura mais minuciosa, abrindo um espaço de diálogo bem mais intenso para a troca de ideias e partilha de experiências.

É com enorme satisfação e realização pessoal que revejo todo o trabalho levado a cabo. Tal como é ex-libris da mediação, a criação de espaços de diálogo através da partilha de experiências assumiu-se como um contributo para a emancipação dos indivíduos, comprovado através do grupo que organizou a 1ª Marcha pelos Direitos LGBT, em Braga. É caso para afirmar que a Mediação começou a surtir efeito a partir da minha ausência, por isso, a capacitação para o exercício de uma cidadania ativa, foi herdada através do ciclo de *workshops*. Embora esteja consciente que muito mais haveria a fazer em prol desta problemática, enfatizo a vontade dos/as participantes quererem debater as questões centrais desta problemática, de modo a serem portadores/as do máximo de informação possível, para que no contacto com a realidade ousem fazer a diferença, com a qualidade de argumentação que têm vindo a adquirir.

Este estudo revelou-se potencializador das minhas capacidades reflexivas, tendo contribuído para uma maior consciencialização e assimilação das diferentes dimensões nas quais assenta a supervisão. Pensar a supervisão como uma mera modificação de comportamentos ou de transmissão de conhecimentos, de procedimentos ou de atitudes já não faz mais parte das minhas conceções ou das teorias atuais de supervisão. Hoje, acredito que mais do que visar o desenvolvimento profissional, a supervisão terá obrigatoriamente de se alicerçar no desenvolvimento pessoal, na capacitação e implementação de estratégias que conduzam a uma maior eficiência dos profissionais em ação, isto é, deverá utilizar modelos reflexivos, críticos e dialógicos no exercício da supervisão entre pares.

Embora nascendo originais, ao longo dos tempos e espaços corre-se o risco de nos transformarmos em réplicas, pela normalização social. Assim, almejar a diferença e a liberdade, sendo capazes de abraçar a diversidade e realizando-nos na nossa singularidade, é enfrentar os medos e descobrir o que efetivamente é essencial e verdadeiro, perceber o que nos condiciona e libertarmo-nos dos fatores que nos bloqueiam. Assim, ao longo deste percurso, dei por mim a refletir egocentricamente, debatendo-me com as ideias preconcebidas, reflexo da não resistência a conceitos que aparentemente pareciam enraizados e desejando que este debate interior constituísse o reflexo de uma maior valorização pessoal no sentido da emancipação profissional.

### ***6.3.2. Impacto do estágio a nível institucional***

Ao nível institucional, considero que este projeto enalteceu a BLCS enquanto um *espaço* que acompanha as realidades sociais e permite que estas temáticas sejam discutidas num clima de abertura que se almeja inclusivo. Assim, a BLCS evidenciou o seu papel formativo e mediador na comunicação ao, promover a sensibilização dos/as seus/suas utentes para a questão da diversidade sexual, assim como dos/as seus/suas colaboradores/as. Embora o projeto não se tenha desenvolvido diretamente com os/as seus colaboradores/as e para estes/as, acredito que o simples facto de se terem deparado com um projeto destes, os/as levou a refletir sobre as suas atitudes e representações sociais face à homossexualidade. Por isso, seria importante que a BLCS não “abrisse apenas as portas” a um projeto de prevenção e intervenção face à homonegatividade, mas que apostasse na reconstrução dos perfis profissionais dos/as seus/suas colaboradores/as, enquanto agentes de desenvolvimento. Assim, no final deste estágio na BLCS propõe-se um projeto feito de dentro para fora.

Dada a afluência de novos públicos (participantes nos *workshops* e palestra), a BLCS possui todas as condições para continuar a trabalhar na prevenção da homonegatividade, oferecendo formação a todos/as os/as potenciais interessados/as, nomeadamente, a professores/as e profissionais que trabalhem em contextos socioeducativos. Além disso, ainda pode facilitar o acesso à informação com os recursos disponíveis na biblioteca sobre a diversidade sexual, assim, como trabalhar em parceira com entidades externas, através do fornecimento de recursos bibliográficos e audiovisuais e na dinamização de debates ou sessões de informação.

### **6.3.3. Impacto do estágio a nível de conhecimento na área de especialização**

No âmbito da mediação, quando se idealiza um processo de intervenção, acredito que se esteja, pelo menos numa primeira fase, pensado num trabalho a nível individual. Isso acabou por acontecer com este projeto, pelo facto de se ter trabalhado do individual para o grupal, tal como defende Torremorell (2008), embora de forma interligada. No entanto, muitas vezes, ou junto de muitos públicos, o ideal é partir do grupo, da criação de um sentimento de pertença, do local ou do social para uma transformação a nível individual. Por isso, face à problemática da prevenção da homonegatividade, paralelamente à formação de agentes de desenvolvimento, considero que também se pode desenvolver o processo a partir do grupo, do social, do associativismo para educar para autonomia e participação cívica e social. Potenciando a mediação sociocultural como o elo de ligação entre os indivíduos e as esferas que compõem o */local/*, adotando a cultura de pertença como um aproveitamento das sinergias para que o */local/* seja um espaço onde a partilha flui em simetria com a participação e a autonomia.

Apesar dos resultados obtidos, considero que os indivíduos foram chamados a participar num processo em que apenas ilusoriamente transparece uma certa autonomia, pois acredito que a verdadeira autonomia requer que os indivíduos façam parte do processo de tomada de decisão, que sejam mentores e executores das suas ações e não apenas executores, e neste estágio as suas ações foram reflexo do que alguém delineou como necessário para a evolução das suas competências para agir. Embora este pressuposto tenha sido alterado no III *workshop*, no qual foi dada a oportunidade dos/as participantes definirem na ação o que almejavam para esta, globalmente a decisão dos/as participantes sobre o curso da ação não foi muito frequente.

A supervisão da formação, assim como a auto-supervisão do projeto de intervenção, mostraram-se essenciais, num processo que requer a emancipação pessoal e social, enquanto forma de refletir sobre as práticas formativas e profissionais. A (auto)supervisão surge com o objetivo de melhorar as práticas do profissional em ação, verificando o que não faz sentido e, procurando, ao mesmo tempo, sentido no que faz. Ou seja, é seu objetivo a indagação sobre as práticas para a sua renovação sendo, deste modo, uma construção dos saberes com base no autoconhecimento, autorreflexão crítica e ação crítica. Para além disso pressupõe-se neste estágio uma visão multidimensional do conhecimento e ação do profissional, visto não se centrar apenas na formadora, mas nas expectativas e motivações dos/as participantes. As reflexões críticas, enquanto técnica auto-supervisiva, não foram apenas um exercício mental de descrição dos acontecimentos, com o recurso à memória, mas uma reflexão

transposta para o papel exigindo um autoconhecimento e, conseqüentemente, o aprofundamento do que aconteceu.

No que concerne às investigações na área da homonegatividade, considera-se que este estudo constituiu mais um passo nas pesquisas feitas em Portugal, destacando os resultados que corroboram com as investigações anteriores, mas sobretudo realçando os resultados obtidos que contrariam o que seria esperado. Embora existam diferentes posicionamentos teóricos e metodológicos, o importante é trazer para a praça pública todas essas pesquisas, com vista a um maior debate, partilha de conhecimentos e sensibilização face à diversidade sexual.



## BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alderson, K. G., Orzeck T. L., & McEwen, S. C. (2009). Alberta High School Counsellors' Knowledge of Homosexuality and Their Attitudes Toward Gay Males. *Journal of Education* 32, 87-117.
- Allport, G. (1993). *The nature of prejudice: unabridged*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Almeida, H. N. (2004). A recomposição dos laços sociais – uma mediação expressiva e instrumental na luta contra a exclusão social. In P. Cunha (org), *Atas do colóquio de mediação: uma forma de resolução alternativa de conflito*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, V. M. (2010). *O mediador sócio-cultural em contexto escolar: contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedago, LDA.
- Armstrong, M. (1994). *Creating a positive educational environment for gay and lesbian adolescents: guidelines and resources for staff development, curriculum integration and school-based counseling services*. (Master of arts in education). Graduate school of Heidelberg college: Ohio.
- Arndt, M.; Bruin; G. (2006). Attitudes toward Lesbians and Gay men relations with gender, race and religion among university students. *PINS*, 33, 16-30.
- Barca, I. (org). (2004). Para uma educação histórica de qualidade. *Actas das quartas jornadas internacionais de educação histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Blanchard, R., Dickey, R., & Jones, C. L. (1995). Comparison of height and weight in homosexual versus nonhomosexual male gender dysphorics. *Archives of Sexual Behavior*, 24, 543–554.
- BLCS (2011). Relatório de atividades (não publicado). Braga: BLCS.
- Bonafé-Schmitt, J-P., (2010). Da mediação de bairro à mediação escolar: a outra mediação social. In J. A. Correia, & A. M. C. Silva, (orgs.), *A Mediação: (D)os contextos e (D)os atores* (pp. 46-58). Porto: Edições Afrontamento.
- Borrillo, D. (2009). A homofobia. In T. Lionço & D. Diniz (orgs.). *Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres.
- Boswell, J. (1992). Categories, Experience and Sexuality. In E. Stein (ed.), *Forms of desire. Sexual orientation and the social constructionist controversy*. New .York: Routledge.



- Brandão, A. M. (2000). Sexualidades e identidades: reflexões em torno de algumas questões de carácter epistemológico. In Associação Portuguesa de Sociologia (Org.), *Congresso Português de Sociologia: actas, 4*. Coimbra. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Bush, R. & Folger, J. (2005). *The promise of mediation: the transformative approach to conflict*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Byrd, A. Dean, (2006) "*Homosexuality is not hardwired,*" *Concludes Dr. Francis S. Collins, Head of the Human Genome Project.*" Acedido em 30 de Outubro de 2012, em: <http://www.narth.com/docs/nothardwired.html>
- Case, P., Austin, S. B., Hunter, D. J., Manson, J. E., Malspeis, S., Willett, W. C., Spiegelman, D. (2004). Sexual orientation, health risk factors, and physical functioning in the Nurses' Health Study II. *Journal of Women's Health*, 13, 1033–1047.
- Chauí, M. (1984). *Repressão sexual – essa nossa (des)conhecida*. São Paulo: Brasiliense
- Correia, J. A. & Silva, A. M. C. (orgs.) (2010). *A Mediação: (D)os contextos e (D)os atores*. Edições Afrontamento. Porto.
- Correia, J. A., & Caramelo, J. (2003). Da mediação local ao local da mediação: figuras e políticas. *Educação, Sociedade e Culturas*, 20, 167-191
- Costa, C. G., Pereira, M., Oliveira, J. M., & Nogueira, C. (2010). Imagens sociais das pessoas LGBT. In C. Nogueira, & J. M. Oliveira, (orgs.). *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-379.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., Bergen, T. (2010). Capturing mentor teachers' reflective moments during mentoring dialogues. *Teachers and Teaching*, 16 (1), 7–29.
- Cretella, M. (2008). Empowering parents of gender discordant and same-sex attracted children. American College of Pediatricians.
- Decreto Lei nº 9/2010 de 31 de Maio. *Diário da República nº 105/2010 - I Série*. Lisboa: Assembleia da República.
- Dias, M. B. (2005). Homoafetividade e o direito à diferença. *Revista Brasileira de Direito*, 1, 67-84.
- Diez, F. & Tapia, G. (2006). *Herramientas para trabajar en mediación*. Buenos Aires: Paidós Mediación.

- Ellis, S., Kitzinger, C. & Wilkinson, S. (2003). Attitudes towards lesbians and gay men and support for lesbian and gay human rights among psychology students. *Journal of homosexuality*, 44 (1), 121-138.
- Engelbrechtsen, E. L. (2009). Intimate practices, conjugal ideals: affective ties and relationship strategies among *Lala* (Lesbian) women in Contemporary Beijing. *Sexuality Research & Social Policy, Journal of NSRC*, 6 (3), 3-14.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 247–273.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2009). *Homophobia and discrimination on grounds of sexual orientation and gender identity in EU Member States. Part II – The Social Situation*. Viena: European Union Agency for Fundamental Rights.
- Farias, M. O. (2010). Mitos atribuídos às pessoas homossexuais e o preconceito em relação à conjugalidade homossexual e a homoparentalidade. *Revista de Psicologia da UNESP*, 9 (1), 104-115.
- Fleury, A. R. D., & Torres, A. R. R. (2007). Análise psicossocial do preconceito contra homossexuais. *Estudos de Psicologia*, 24 (4), 475-486.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação. Teorias, perspectivas e práticas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Frisch, M., & Zdravkovic, S. (2010). Body size at birth and same-sex marriage in young adulthood. *Arch Sex Behav*, 3a, 117-123.
- Fry, P., & Macrae, E. (1985). *O que é homossexualidade?*. São Paulo: Brasiliense.
- Futino, R. S., & Martins, S. (2006). Adoção por homossexuais – uma configuração familiar sob os olhares da psicologia e do direito. *Aletheia*, 24, 149-159.
- Gato, J., Carneiro, N. S. & Fontaine, A. M. (2011). Contributo para uma revisão histórica e crítica do preconceito contra as pessoas não heterossexuais. *Crítica e Sociedade: Revista de Cultura Política*, 1(1), 139-167.
- Gato, J., Leme, V., & Leme, A. (2010). Atitudes relativamente à homossexualidade em Portugal e no Brasil, *Fazendo gênero*, 9, 1-11.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1977). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gill, P (2001). *Os serviços da biblioteca pública: directrizes da IFLA-Unesco*. Lisboa: Caminho.
- Giró, J. (1998). La justicia y la mediación: dos figuras diversas de la actividad comunicativa. *Educación Social*, 8, 18-28.

- Gomes, D. B. (2008). *Homofobia: a regulação dos espaços por meio da discriminação contra homossexuais*. (Monografia de dissertação de mestrado em serviço social não publicada) Universidade de Brasília, Brasília.
- Guedes, R. (dir.). (1996). *Grande dicionário da língua portuguesa*. Vendas Novas: Bertrand Editora.
- Guillaume-Hofenung, M. (2005). *La Médiation*. Paris: PUF
- Haslam, N., & Levy, S. R. (2006). Essentialist beliefs about homosexuality: Structure and implications for prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(4), 471-485.
- Hegarty, P., & Pratto, F. (2001). Sexual orientation beliefs: Their relationship to antigay attitudes and biological determinist arguments. *Journal of Homosexuality*, 41(1), 121-135.
- Herek, G. M. (1988). Heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: correlates and gender differences. *The Journal of Sex Research*, 25, 451-477.
- Herek, G. M. (2000). Sexual prejudice and gender: do heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men differ? *Journal of social issues*, 56 (2), 251-266.
- Herek, G. M. (2002) Heterosexuals' Attitudes Toward Bisexual Men and Women in the United States. *The Journal of Sex Research*, 39 (4), 1-18.
- Jensen, B. B. (2000). Participation, commitment and knowledge as components of pupil's action competence. In B. B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (eds.), *Critical Environmental and Health Education. Research Issues and Challenges*. Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education.
- Jodelet, D. (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Junqueira, R. D. (2009). Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In R. D. Junqueira (org.). *Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Kite, M. E., & Whitley, B. E. (1996). Sex differences in attitudes towards homosexual persons, behaviour, and civil rights: a meta-analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 336-353.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores & A. M. V. Simão (Org.), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Ramada: Edições Pedagogo.

- Lacerda, M., Pereira, C., & Camino, L. (2002). Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15 (1), 165-178.
- Lei nº 6/2009 de 6 de Agosto. *Diário da República nº 151/2009 - I Série*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lim, V. (2002). Gender differences and attitudes toward homosexuality. *Journal of Homosexuality*, 43, 85–97.
- Lima, M.P. (1995). *Inquérito sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lionço, T., & Diniz, D. (2008). Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. *Psicologia e Política*, 8 (16), 307-324.
- Logan, C. R. (1996). Homophobia? No, homoprejudice. *Journal of Homosexuality*, 31 (3), 31-53.
- Morgan, D. J. (2003). *Knowledge and Attitudes of Preservice Teachers toward students who are gay, lesbian, bisexual or transgendered*. (Dissertation prepared for the degree of Doctor of Philosophy, special education). Texas: University of North Texas.
- Morin, S. F. & Rothblum, E. D. (1991). Removing the stigma: fifteen years of progress. *The American Psychologist*, 46 (9), 947-95.
- Morrison, M. A.; Morrison, T. G. (2002). Development and validation of a scale measuring modern prejudice toward gay men and lesbian women. *Journal of Homosexuality*, 43(2), 15-37.
- Moscovici, S. (2004). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Mott, L. (2004). Homo-afetividade e direitos humanos. *Estudos Feministas*, 14 (2), 509-521.
- Nichols, A.C. (1998). *An assessment of University of Wisconsin-La Crosse undergraduate students' attitudes toward gay men and lesbians*. (Dissertation prepared for master degree in Education Sciences). University of Wisconsin, La Crosse.
- Nota, J. M. (2012). *Conhecimentos, atitudes e representações face às homossexualidades entre os futuros professores de Biologia para o ensino secundário geral*. (Dissertação de Mestrado em Educação: ensino da Biologia não publicada). Universidade Pedagógica, Maputo.
- Nóvoa, A., Castro-Almeida, C., Le Boterf, G., & Azevedo, R. (1992). *Formação para o desenvolvimento: uma experiência participada de formação de agentes de desenvolvimento*. Lisboa: Fim de século.
- Nunes, H. B. (2005). *Da biblioteca ao leitor: estudos sobre a leitura pública em Portugal* (2ª edição). Braga: Artes gráficas.

- Pereira, A. (2004). *Representações Sociais do Homossexualismo e Preconceito contra Homossexuais*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada). Goiânia: Universidade Católica de Goiás.
- Pereira, C. R., Torres, A. R. R., Pereira, A., & Falcão, C. C. (2011). Preconceito contra homossexuais e representações sociais da homossexualidade em seminaristas católicos e evangélicos. *Psicologia, Teoria e Prática*, 27 (1), 73-82.
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Portaria nº 196 – A/2010 de 9 de Abril. *Diário da República nº 69 - I Série*. Lisboa: Ministérios da Saúde e da Educação.
- Projeto de Lei n.º 278/XII - Consagra a possibilidade de co-adoção pelo cônjuge ou unido de facto do mesmo sexo e procede à 23.ª alteração ao Código do Registo Civil.
- Rede Ex Aequo (2010). *Estudo sobre o bullying homofóbico nas escolas em Portugal*. Lisboa: Rede Ex Aequo
- Rede Ex Aequo (2013). *Observatório de Educação LGBT – Relatório de 2012*. Lisboa: Rede Ex Aequo
- Resolução do Conselho de Ministros nº5/2011 de 18 de janeiro. *Diário da República nº 12/2011 - I Série*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Rothbart, M. & Mauro, R. (1996). Social Categories and decision making: how much differentiation do we need? In D. Messick & A. Tenbrunsel (eds.). *Codes of Conduct: behavioral research into business ethics*. New York: Sage.
- Sá-Chaves, I. (2009). Supervisão, complexidade e mediação. In A. M. Silva, & M. A. Moreira (orgs.). *Formação e Mediação sócio-educativa: perspectivas teóricas e práticas*. Porto: Areal Editores.
- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Albarrello, Maroy, C., Ruquoy, D., Digneffe, F., Hiernaux, J. P. & Saint-Georges, P. (eds.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Schnitman, D. & Littlejohn, S. (1999). *Novos paradigmas da mediação*. Porto Alegre: Artmed.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sedgwick, E. K. (2007). A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, 28, 19-54.
- Silva, A. M. C., Caetano, A. P., Freire, I., Moreira, M. A., Freire, T., & Ferreira, A. S. (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 32 (2), 119-151.

- Silva, A. M., & Machado, C. (2009). Espaços sociopedagógicos dos mediadores socioeducativos: reflexões a partir de um estudo realizado em Portugal. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano & M. Uzquiano (orgs.) *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 274-287.
- Silva, A. M., & Moreira, M. A. (2009). Falar e escrever de formação e mediação no contexto actual. In A. M. Silva & M. A. Moreira (orgs.), *Formação e Mediação Sócioeducativa. Perspectivas teóricas e práticas* (pp. 6-13). Porto: Areal Editores.
- Six, J. F. (2003) *Les médiateurs*. Paris: Le Cavalier Bleu.
- Smyth, J. (1997). *A rationale for teacher's critical pedagogy : a handbook*. Geelong: Deakin University.
- Spencer, C. (1999). *Homossexualidade: uma história*. Rio de Janeiro: Record.
- Stacey, J., & Bilarz, T. (2001). (How) Does the Sexual Orientation of Parents Matter. *American Sociological Review*, 66. 174-179.
- Suzuki, Y. M. (2006). Um estudo de caso sobre as percepções da família frente à homossexualidade. (Dissertação de Bacharelato em Psicologia). Biguaçu: Universidade do Vale do Itajaí.
- Teixeira, F. S., Marreto, C. A., Santos, E. N. & Mendes, A. B. (2012). Homofobia e sexualidade em adolescentes: trajetórias sexuais, riscos e vulnerabilidades. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (1), 16-33.
- Torremorell, M. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Touraine, A. (1998). *Iguais e diferentes, poderemos viver juntos?*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (Trad. Portuguesa). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valanis, B.G., Bowen, D. J., Bassford, T., Whitlock, E., Charney, P., & Carter, R. A. (2000). Sexual orientation and health: Comparisons in the Women's Health Initiative Sample. *Archives of Family Medicine*, 9, 843-853.
- Vasconcelos-Sousa, José (2002), *Mediação*. Lisboa: Quimera.
- Vecchi, S., & Greco, S. (1999). Proposta reflexiva na prática da mediação. In D. Schnitman & S. Littlejohn (orgs.). *Novos paradigmas da mediação*. Porto Alegre: Artmed.
- Vicent, W., Peterson, J. L., & Parrott, D. J. (2009). Differences in African American and white women attitudes toward lesbians and gay men. *Sex Roles*, 61, 599-606.
- Vilaça, T. (2006). *Acção e competência de acção em educação sexual: uma investigação com professores e alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. (Dissertação de Doutoramento em Educação) Universidade do Minho. Braga.

- Vilaça, T. (2012). Ação, Competência para a ação e visibilidade do género na educação em sexualidade nas escolas promotoras de saúde. In C. Souza & P. Ribeiro (orgs.) *Políticas públicas em educação em contexto ibero-americano*. São Paulo: Cultura Académica.
- Welzer-Lang, D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*, 9 (2), 460-482.
- Winter, L. (2011). *West Virginia School Psychologist's Attitudes Toward Gay and Lesbian Students*. (Degree of Education Specialist). Marshall University: Huntington.
- Wright, L. W., Adams, H. E., & Bernat, J. (1999). Development and validation of the homophobia scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 21 (4), 337-347.
- Zabalza, M. (1992), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Ed. ASA.

**ANEXOS**





**ANEXO I**  
**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DO NOME DA**  
**INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO**





Universidade do Minho



C. M. de Braga

Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva

## DECLARAÇÃO

A Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva autoriza a divulgação pública do seu nome no Relatório de Estágio de Regina Alves, realizado no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade do Minho em 2013, onde foi investigada a temática da "Prevenção da homonegatividade: um processo de mediação sociocultural na educação em sexualidade na Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva".

Braga, 21 de outubro 2013

A Diretora da BLCS  
  
Aida Alves

---



## **APÊNDICES**



**APÊNDICE 1**  
**REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO PILOTO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**





## **Reflexões sobre os procedimentos e conclusões do estudo piloto**

O estudo piloto foi realizado com estudantes da Universidade do Minho, pelo facto de estes possuírem características semelhantes à população final do estudo. Para esta amostra foram seleccionados, por conveniência, 20 estudantes universitários que não irão pertencer à amostra final.

O objetivo principal do estudo piloto foi aferir a compreensão do questionário, ao avaliar: a clareza e a adequação das instruções de resposta, das questões e dos itens apresentados; as possíveis resistências em responder a determinadas questões; o tempo necessário para o preenchimento do questionário. Assim, os inquiridos foram solicitados a preencher o questionário e, no final, a reportar se cada item estava claro o suficiente, se sentiram alguma dificuldade no preenchimento e se tinham alguma sugestão para melhorar a compreensão do instrumento ou aprimorar a clareza dos itens.

Desta forma, durante a realização do estudo piloto, tentou-se obter junto dos inquiridos o máximo de informação sobre a compreensão destes aspetos, através da observação direta dos inquiridos, enquanto preenchiam o questionário, e de uma entrevista informal, após o preenchimento do mesmo.

Enquanto os questionários estavam a ser preenchidos, alguns inquiridos tendem a interromper a leitura integral dos itens de resposta antes do final das frases ou mesmo a repetir a leitura dos mesmos. Outro aspeto registado foi a hesitação nas respostas, por um lado, nas questões de Verdadeiro e Falso, pois alguns inquiridos encolhiam os ombros, demonstrando que não sabiam a resposta ao item, acabando por escolher uma das opções sem a certeza da sua veracidade. E, por outro lado, na escolha do grau de concordância/constrangimento nas questões de escala, mostrando alguma hesitação quanto à atribuição de um valor superior ou inferior.

Um outro aspeto observado, durante o preenchimento do questionário, foi o facto da maioria dos inquiridos, a meio do preenchimento do mesmo, folheá-lo verificando o número de questões que ainda faltavam para o final.

Nas questões finais do questionário, os jovens universitários demonstravam alguma desconcentração e impaciência, podendo assim condicionar a veracidade das respostas.

A entrevista, no final do preenchimento dos questionários, teve como objetivo levar os estudantes a pensar em “voz alta” e tecer comentários detalhados sobre possíveis dúvidas e/ou sugestões.

A temática em estudo foi bem aceite por parte da amostra seleccionada (*nunca tinha ouvido falar neste tema na universidade. É interessante levar as pessoas a questionarem-se sobre essas questões*), apesar do desconhecimento demonstrado face ao tema, tal como referem as seguintes opiniões:

*demonstrou-me que havia, muitas coisas, que não sabia; antes de responder ao questionário tinha uma opinião, mas agora tenho algumas dúvidas sobre as opiniões que tinha; este questionário levou a que me questionasse; mostrou-me que antes de criticar devo tentar saber mais sobre o assunto e levá-los a pensar.*

O questionário foi avaliado como sendo *claro e todas as perguntas são diretas e claras*, por isso, *percebe-se bem o que está a ser pedido*. Alguns inquiridos referiram que este *aborda muitos pontos e tem muitas perguntas, por isso abrange várias ideias*. Ou seja, *é completo, pois começa com uma espécie de quiz e depois é que entra no lado pessoal*. No entanto, um inquirido referiu que *se recebesse esse questionário por e-mail não o tinha respondido* e outro acrescenta que *pareceu-me haver várias perguntas repetidas ao lado do questionário*, no entanto, não soube especificar quais os itens possivelmente semelhantes.

A partir das entrevistas realizadas, os inquiridos demonstraram desconhecimento face a alguns dos itens do questionário, referindo que *nas verdadeiras e falsas tem muitas que não sabia responder e acho que não acertei em todas, tinha muitas que não sabia*.

Outros dois aspetos foram registados, um face à escala de proximidade, quando uma inquirida referiu que *deveria haver uma escala de indiferença pois não me sinto nem nada constrangida nem muito constrangida, mas simplesmente indiferente*. E, outro face à escala de expressão das emoções, quando uma inquirida questionou: *a palavra admiração causou-me dúvidas não sei se é admiração por eles ou admiração de surpresa?* e, outra disse: *Satisfação? Não percebi*.

A última dúvida apontada refere-se ao casamento homossexual, pois uma inquirida disse: *tive dúvidas quando se fala em casamento homossexual, se nos referimos a casamento no civil ou na Igreja*.

Relativamente ao *layout* do questionário apresentado no estudo piloto, alguns inquiridos sugerem *mostrar a escala de resposta quando se muda de página*.

A amostra usada para este estudo piloto foi composta por 70% de estudantes do sexo feminino e 30% do sexo masculino, sendo as suas idades compreendidas entre os 18 e os 23 anos. Todos os inquiridos encontram-se a frequentar a licenciatura, 35% no 1º ano, 25% no 2º ano e 40% no 3º ano, dos cursos de Biologia Aplicada, Relações Internacionais, Gestão, Educação Básica, Direito, Psicologia, Administração Pública, Biologia-Geologia, Ciências da Comunicação e Negócios Internacionais.

Todos os inquiridos da presente amostra são solteiros/as e referiram ser heterossexuais. Relativamente à religião, 16 inquiridos pertencem à religião católica (1 pouquíssimo religioso/a; 3 pouco religiosos/as; 5 religiosos/as; 6 moderadamente religiosos/as e 1 muitíssimo religiosos/as), 1

inquirido a uma religião “outra não cristã” (religioso) e 3 referem que não têm religião (2 pouquíssimos religiosos/as e 1 nada religioso/a).

Da análise dos questionários registou-se uma ausência quase total de não respostas. Apenas num questionário se observam ausências de resposta a alguns itens de resposta de Verdadeiro e Falso e, em dois questionários, ausência de resposta para o item “Saber que o pároco da sua igreja é homossexual”.

No final do estudo piloto foram considerados os seguintes pontos: analisar a extensão do questionário; ponderar a hesitação nas respostas; aferir a desconcentração apresentada no final do questionário e repensar as emoções apresentadas na última escala.

Percebeu-se a importância do *layout* do questionário, sendo que este deve ser limpo e consistente, de modo a facilitar o preenchimento, assim quando existir mudança de página, a escala deverá ser novamente colocada.

No sentido de reduzir a hesitação e oferecendo a oportunidade dos inquiridos mostrarem que não sabem responder aos itens de Verdadeiro e Falso, torna-se necessário acrescentar a essa parte do questionário uma coluna de resposta – Não sei. No mesmo sentido, as escalas apresentadas devem ser reduzidas, de forma a evitar que os inquiridos hesitem na escolha do grau de concordância e constrangimento.

Da observação realizada verificou-se que os inquiridos nas questões finais do questionário se encontravam mais desconcentrados, assim, entende-se que, no final do questionário, deverão estar questões que exijam menor concentração. Deste modo, as questões do ponto 1 – dados pessoais e profissionais, deverão ser colocadas no final do questionário. Para evitar a desconcentração final, sugere-se a eliminação de alguns itens do questionário de forma a diminuir a extensão do mesmo e o tempo de resposta.

No que concerne à escala de expressão das emoções devem ser alteradas ou eliminadas as emoções que causaram dúvidas junto dos inquiridos: Admiração e Satisfação. Relativamente a escala de atitudes face às mulheres lésbicas e homens *gays*, no item “a ideia do casamento entre homossexuais do sexo masculino parece-me ridícula” deve acrescentar-se o tipo de casamento: casamento religioso ou casamento civil.

Em suma, as conclusões apresentadas permitiram melhorias substantivas em aspetos essenciais do questionário, garantindo o carácter não exaustiva do questionário.



## **APÊNDICE 2**

### **QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTOS, ATITUDES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM RELAÇÃO À HOMOSSEXUALIDADE (QCARSH)**



## QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTOS, ATITUDES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM RELAÇÃO À HOMOSSEXUALIDADE (QCARSH)

Este questionário foi desenvolvido com a finalidade de conhecer o que pensa e sente sobre a sexualidade humana. **Não há respostas certas ou erradas** relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua **opinião pessoal e sincera**, visto que as suas respostas são **anónimas e confidenciais**.  
Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

### 1. Questionário sobre da sexualidade (Alderson cit. em Alderson, Orzeck, & McEwen, 2009)

Atendendo às afirmações que se seguem, se considerar que a afirmação é **Verdadeira** desenhe um círculo à volta do **V** e se considerar que é **Falsa** desenhe um círculo à volta do **F**.

1. Aproximadamente 25 a 30% dos rapazes adolescentes, durante a adolescência, têm experiências homossexuais.	<b>V</b>	<b>F</b>
2. Aproximadamente 6 a 11% das raparigas adolescentes, durante a adolescência, têm experiências homossexuais.	<b>V</b>	<b>F</b>
3. Ter experiências sexuais com alguém do mesmo sexo antes dos 15 anos é uma boa previsão da orientação sexual em adulto.	<b>V</b>	<b>F</b>
4. A orientação sexual é geralmente definida na adolescência.	<b>V</b>	<b>F</b>
5. Habitualmente, os homossexuais revelam a sua identidade sexual a um amigo antes de a revelarem aos seus pais.	<b>V</b>	<b>F</b>
6. As pessoas com orientações homossexuais, muitas vezes, também têm problemas de identidade de género.	<b>V</b>	<b>F</b>
7. Se uma criança é educada por pais assumidamente homossexuais, a probabilidade que esta venha a desenvolver uma orientação homossexual é maior do que a de uma criança educada por pais heterossexuais.	<b>V</b>	<b>F</b>
8. Homens <i>gays</i> e mulheres lésbicas têm maior incidência de ansiedade e depressão quando comparados com homens e mulheres heterossexuais.	<b>V</b>	<b>F</b>
9. Os estudos sugerem que é prejudicial à saúde do homem <i>gay</i> esconder a sua identidade sexual.	<b>V</b>	<b>F</b>
10. Os homossexuais dão mais importância à atração física dos seus parceiros do que os heterossexuais.	<b>V</b>	<b>F</b>
11. A experiência do amor é similar para todas as pessoas independentemente da sua orientação sexual.	<b>V</b>	<b>F</b>
12. Comparativamente aos casais heterossexuais, os casais homossexuais tendem a ser mais flexíveis no desempenho do papel desempenhado por cada um.	<b>V</b>	<b>F</b>
13. Os casais de homens <i>gays</i> tendem a apresentar atitudes mais permissivas sobre a atividade sexual fora da relação de compromisso em comparação com casais de lésbicas e/ou de heterossexuais.	<b>V</b>	<b>F</b>
14. Enquanto os homens <i>gays</i> tendem a desenvolver relações sexuais fora das relações afetivas, as lésbicas geralmente sentem atração emocional pelas suas parceiras antes de terem relações sexuais.	<b>V</b>	<b>F</b>
15. O sexo anal é o comportamento mais comum entre os homens <i>gays</i> .	<b>V</b>	<b>F</b>
16. A estimulação dos genitais com a boca/língua (cunnilingus) é a atividade menos frequente entre lésbicas.	<b>V</b>	<b>F</b>
17. Em algumas culturas é uma prática normal os rapazes terem relações sexuais com outros rapazes, durante a adolescência.	<b>V</b>	<b>F</b>
18. A maioria das lésbicas não gostou de ter relações sexuais com homens.	<b>V</b>	<b>F</b>
19. Em todo o mundo, a forma mais comum de transmissão do vírus do HIV é através das relações sexuais entre homens <i>gays</i> .	<b>V</b>	<b>F</b>
20. Apesar das crianças se masturbarem, elas não podem atingir um orgasmo antes de entrarem na puberdade.	<b>V</b>	<b>F</b>
21. A testosterona é a hormona responsável pelo crescimento do pêlo púbico nas raparigas.	<b>V</b>	<b>F</b>
22. Os peitos dos meninos normalmente crescem durante a puberdade.	<b>V</b>	<b>F</b>
23. A atração sexual desenvolve-se, para a maioria das crianças, por volta dos 10 anos.	<b>V</b>	<b>F</b>



24. A investigação apoia a ideia de que a educação sexual oferecida nas escolas aumenta a atividade sexual entre os adolescentes.	V	F
---	---	---

## 2. Escala acerca da homossexualidade (Wells & Franken, 1987 cit. em Alderson, Orzeck, & McEwen, 2009)

1. Nos últimos 25 anos tem havido um aumento da homossexualidade.	V	F
2. A maioria dos homens e mulheres homossexuais querem ser heterossexuais.	V	F
3. As mulheres e os homens homossexuais relatam uma satisfação sexual igual ou maior do que a dos homens e mulheres heterossexuais.	V	F
4. A maioria dos homossexuais quer encorajar ou seduzir os outros a adotarem um estilo de vida homossexual ou gay.	V	F
5. Os professores heterossexuais, mais frequentemente do que os professores homossexuais, seduzem os seus alunos ou exploram-nos sexualmente.	V	F
6. A história revela que um número significativo de homossexuais tem dado contribuições importantes em várias sociedades.	V	F
7. A maior parte das outras culturas vê a homossexualidade mais positivamente do que os portugueses.	V	F
8. A Grécia e Roma Antigas entraram em decadência por causa da homossexualidade.	V	F
9. Os heterossexuais geralmente têm um desejo sexual maior do que os homossexuais.	V	F
10. Cerca de metade da população de homens e mais de um terço das mulheres tiveram experiências homossexuais até ao orgasmo em algum momento das suas vidas.	V	F
11. A maior parte dos homossexuais adotam comportamentos "masculinos" ou "femininos" nas relações com pessoas do mesmo sexo.	V	F
12. A população homossexual inclui uma proporção maior de homens do que de mulheres.	V	F
13. As mulheres e homens heterossexuais referem comumente fantasias homossexuais.	V	F
14. Se os <i>media</i> descrevessem a homossexualidade e/ou o lesbianismo como algo positivo, isso poderia fazer com que os jovens ponderassem em se tornarem homossexuais ou desejassem a homossexualidade como um estilo de vida.	V	F
15. Os homossexuais são geralmente identificáveis pela sua aparência ou "maneirismos".	V	F
16. Os homossexuais que vivem com parceiros do mesmo sexo, por norma, são descritos como sendo tão ou mais felizes do que os casais heterossexuais.	V	F
17. Os homossexuais não são um bom modelo para as crianças e podem prejudicar psicologicamente as crianças com as quais interagem, bem como interferir no seu normal desenvolvimento sexual.	V	F
18. As causas da orientação sexual são muito complexas e sem resposta definitiva até ao momento.	V	F

## 3. Escala de atitudes face às lésbicas e homens gay (Herek, 1988)

Atendendo às afirmações que se seguem, indique o seu **grau de concordância** com cada uma das afirmações, fazendo um círculo à volta do número a que corresponde a sua opinião. Utilize uma escala de: **1** - Discordo Totalmente (DT) a **9** - Concordo Totalmente (CT)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	DT								CT
1. As lésbicas simplesmente não têm lugar na nossa sociedade.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. A homossexualidade feminina <u>não</u> deve ser causa de discriminação no trabalho qualquer que seja a situação.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. A homossexualidade feminina é prejudicial para a sociedade porque quebra com as divisões naturais entre os sexos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. As leis do país que regulam o comportamento privado das lésbicas devem ser menos rigorosas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. A homossexualidade feminina é um pecado	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. O crescente número de lésbicas indica um declínio na moral da sociedade portuguesa.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	DT								CT
7. A homossexualidade feminina em si não é um problema, mas o que a sociedade faz com ela pode ser um problema.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. A homossexualidade feminina é uma ameaça para muitas das nossas instituições sociais básicas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. A homossexualidade feminina é uma forma inferior de sexualidade.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. As lésbicas são doentes.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Os casais de homens homossexuais devem ser autorizados a adotar crianças do mesmo modo que os casais heterossexuais.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Eu acho que os homossexuais masculinos são nojentos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Os homens homossexuais <u>não</u> devem ser autorizados a ensinar nas escolas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. A homossexualidade masculina é uma perversão.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Tal como em outras espécies, a homossexualidade masculina é uma expressão natural da sexualidade dos homens.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Se um homem tem sentimentos homossexuais, deverá fazer de tudo o que possa para os superar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Eu <u>não</u> ficaria muito chateado se soubesse que um filho meu é homossexual.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. O comportamento sexual entre dois homens é simplesmente errado.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. A ideia do casamento entre homossexuais do sexo masculino parece-me ridícula.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. A homossexualidade masculina é meramente um estilo de vida diferente que <u>não</u> deve ser condenado.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

#### 4. Escala sobre as explicações da homossexualidade (Lacerda, Pereira, & Camino, 2002)

Atendendo às afirmações que se seguem, indique o seu **grau de concordância** com cada uma das afirmações, fazendo um círculo à volta do número a que corresponde a sua opinião.

**Escala:** 1 - Discordo Totalmente (DT)

5. - Concordo (C)

2. - Discordo Muito (DM)

6. - Concordo Muito (CM)

3. - Discordo (D)

7. - Concordo Totalmente (CT)

4. - Neutro (N)

	1	2	3	4	5	6	7
	DT	DM	D	N	C	CM	CT
1. As causas da homossexualidade estão relacionadas com as disfunções hormonais.	1	2	3	4	5	6	7
2. As causas da homossexualidade estão relacionadas com o não cumprimento da palavra de Deus.	1	2	3	4	5	6	7
3. As causas da homossexualidade estão relacionadas com a falta de respeito.	1	2	3	4	5	6	7
4. As causas da homossexualidade estão relacionadas com os abusos sexuais sofridos na infância.	1	2	3	4	5	6	7
5. As causas da homossexualidade estão relacionadas com a falta de fé religiosa característica das sociedades atuais.	1	2	3	4	5	6	7
6. As causas da homossexualidade estão relacionadas com problemas hereditários.	1	2	3	4	5	6	7
7. As causas da homossexualidade estão relacionadas com situações traumáticas vividas na infância.	1	2	3	4	5	6	7
8. As causas da homossexualidade não possuem uma natureza específica, pois a homossexualidade é uma orientação sexual como outra qualquer.	1	2	3	4	5	6	7

	1	2	3	4	5	6	7
	DT	DM	D	N	C	CM	CT
9. As causas da homossexualidade estão relacionadas com problemas biológicos.	1	2	3	4	5	6	7
10. As causas da homossexualidade não podem ser especificadas pois a sexualidade faz parte da identidade do sujeito, a qual deve ser compreendida na sua totalidade.	1	2	3	4	5	6	7
11. As causas da homossexualidade estão relacionadas com a má resolução de conflitos com as figuras parentais.	1	2	3	4	5	6	7
12. As causas da homossexualidade estão relacionadas com a fraqueza espiritual para resistir a tentações.	1	2	3	4	5	6	7
13. As causas da homossexualidade estão relacionadas com a falta de carácter.	1	2	3	4	5	6	7
14. As causas da homossexualidade estão relacionadas com a falta de valores morais no sujeito.	1	2	3	4	5	6	7
15. As causas da homossexualidade não podem ser especificadas, pois ela não constitui doença, nem distúrbio nem perversão.	1	2	3	4	5	6	7

### 5. Dados Pessoais e Profissionais

Registe a sua resposta preenchendo com uma cruz (X), o item que corresponde à sua situação.

Sexo:			
Masculino	<input type="checkbox"/>	Feminino	<input type="checkbox"/>
Idade: _____			
Frequência Académica:			
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	Mestrado	<input type="checkbox"/>
Ano de frequência:			
1º ano	<input type="checkbox"/>	2º ano	<input type="checkbox"/>
3º ano <input type="checkbox"/>			
Curso: _____			
Estado Civil:			
Solteiro/a	<input type="checkbox"/>	Casado/a	<input type="checkbox"/>
Divorciado/a	<input type="checkbox"/>	União de facto	<input type="checkbox"/>
		Viúvo/a	<input type="checkbox"/>
		Separado/a	<input type="checkbox"/>
Orientação Sexual:			
Homossexual (gay/lésbica)	<input type="checkbox"/>	Heterossexual	<input type="checkbox"/>
		Bissexual	<input type="checkbox"/>
Religião:			
Católica	<input type="checkbox"/>	Ortodoxa	<input type="checkbox"/>
Outra Cristã	<input type="checkbox"/>	Judaica	<input type="checkbox"/>
Outra não Cristã	<input type="checkbox"/>	Sem religião	<input type="checkbox"/>
Grau de Religiosidade:			
1. Nada Religioso/a	<input type="checkbox"/>	4. Moderadamente Religioso/a	<input type="checkbox"/>
2. Pouquíssimo Religioso/a	<input type="checkbox"/>	5. Religioso/a	<input type="checkbox"/>
3. Pouco Religioso/a	<input type="checkbox"/>	6. Muito Religioso/a	<input type="checkbox"/>
		7. Muitíssimo Religioso/a	<input type="checkbox"/>

**MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO**

**APÊNDICE 3**  
**LOGÓTIPO, *WEBSITE* E QS CODE DO PROJETO**



## Logótipo do Projeto “Olhar(es) (d)a Diversidade”



## Página Principal do Website do Projeto “Olhar(es) (d)a Diversidade”



# Olhar(es) (d)a Diversidade

[Pesquisar este site](#)

## Apresentação

Este site encontra-se em permanente construção...



Este site surge no âmbito do Estágio Profissional desenvolvido no decorrer do 2º ano do Mestrado em Educação, área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação, no [Instituto de Educação](#) na [Universidade do Minho](#).

O estágio decorrerá na [Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva](#) (BLCs) - Braga. A escolha desta instituição para a realização do estágio profissional deve-se, por um lado, ao facto da BLCs ser um espaço aberto à discussão de ideias e temas de interesse sociocultural e, por outro lado, por a BLCs favorecer a inclusão social e ser lugar de (in)formação, de socialização, de participação cívica e de promoção cultural pluridisciplinar.

O projeto de estágio na BLCs visa o desenvolvimento de um plano de investigação e intervenção sobre a prevenção da homonegatividade em estudantes universitários, tanto daqueles que são utentes da BLCs como dos que frequentam o Mestrado em Educação/Ensino na Universidade do Minho. Assim, este projeto pretende, por um lado, investigar os conhecimentos, atitudes e representações sociais dos referidos estudantes universitários face à (homo)sexualidade e, por outro lado, intervir junto deste público na criação de agentes de desenvolvimento na prevenção da homonegatividade.

O projeto visa o desenvolvimento de uma cultura de cidadania ativa, de valorização do Eu na relação com o Outro e de crença no valor do diálogo reflexivo e emancipatório, de forma a construir ambientes de convivência saudáveis e o estabelecimento de relações sociais e humanas pacíficas. Logo, pretende-se que a BLCs não seja só um polo dinâmico de desenvolvimento social e cultural mas também uma instituição de mudança para a construção de uma sociedade cada vez mais enriquecida e bem informada que salvaguarde a diversidade social e cultural.

### Apresentação

- [Ciclo de Workshops](#)
- [I Workshop - Género e Diversidade Sexual na Comunidade Escolar](#)
- [II Workshop - Homossexualidade: Liberdade e/ou Dificuldades?](#)
- [III Workshop - Educação Afetivo Sexual orientada para a ação: desafios para os educadores](#)
- [Palestra - Olhar\(es\) \(d\)a Diversidade](#)
- [Filmes em Destaque](#)
- [Livros em Destaque](#)
- [Materiais de Interesse](#)
- [Links Úteis](#)

## QS Code para Website do Projeto “Olhar(es) (d)a Diversidade”





**APÊNDICE 4**  
**FICHA DE INSCRIÇÃO ONLINE NO CICLO DE *WORKSHOPS***





## Ciclo de Workshops - Olhar(es) (d)a Diversidade

As questões da diversidade de género e sexual, presentes em todos os espaços socioeducativos, assumem extrema importância para qualquer profissional de educação. Este deve ver-se como agente de valorização das diferenças, não somente na escola, mas também noutros espaços sociais em que os/as adolescentes e jovens se encontram inseridos.

Os workshops constituem uma mais-valia para que os/as (futuros/as) profissionais de educação que pretendam promover uma escola inclusiva e não discriminatória, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãs participativos/as, reflexivos/as, autónomos/as e empenhados/as no contínuo trabalho de construção de uma cidadania ativa.

\* Required

### Ficha de Inscrição

Nome \*

Habilitações Literárias

Contacto Telefónico \*

E-mail \*

Ocupação profissional \*

Escolha o Workshop em que se pretende inscrever \*

- ☐ Género e Diversidade Sexual na Comunidade Escolar - 4 Maio
- ☐ Homossexualidade: liberdade e/ou dificuldades? - 11 de maio
- ☐ Educação afetivo sexual orientada para a ação: desafios para os educadores - 18 de maio

### Motivações e Expectativas

Qual a sua motivação para participar no Ciclo de Workshops/Workshop?

Quais as suas expectativas relativamente ao Ciclo de Workshops/Workshop?

Comentários/Informações

Muito Obrigada!

Never submit passwords through Google Forms.



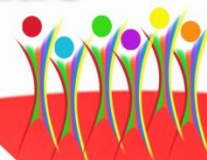
**APÊNDICE 5**  
**CARTAZ CICLO DE *WORKSHOPS* “OLHAR(ES) (D)A DIVERSIDADE”**



# Ciclo de Workshops

## Olhar(es) (d)a diversidade

Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva - Braga



**4 de maio - das 14h30 às 17h30**

### ***Género e Diversidade Sexual na Comunidade Escolar***

Formadora: Regina Alves

Convidada: Prof. Dra. Cláudia Maria Ribeiro, Universidade Federal de Lavras, Brasil

**11 de maio - das 14h30 às 17h30**

### ***Homossexualidade: Liberdade e/ou dificuldades?***

Formadora: Regina Alves

Convidada: Prof. Dra. Ana Maria Brandão, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho

**18 de maio - das 14h30 às 17h30**

### ***Educação afetivo-sexual orientada para a ação: desafios para educadores***

Formadora: Regina Alves

Convidada: Prof. Dra. Maria Teresa Vilaça, Instituto de Educação, Universidade do Minho

#### **Destinatários:**

Estudantes universitários e profissionais de educação, saúde, serviço social, psicologia e demais áreas de interesse.

A participação é **GRATUITA** e a inscrição é **OBRIGATÓRIA**.

**Inscrições Online:** [www.blcs.pt](http://www.blcs.pt) / <https://sites.google.com/site/olharesddiversidade/>

Mais informações através do e-mail: [olhar.a.diversidade@gmail.com](mailto:olhar.a.diversidade@gmail.com)



**APÊNDICE 6**  
**GUIÕES DO CICLO DE *WORKSHOPS* “OLHAR(ES) (D)A DIVERSIDADE”**





---

---

***I Workshop - Género e Diversidade Sexual na Comunidade Escolar***

***4 de Maio de 2013 – 14h30/17h30***

***Convidada: Professora. Dra. Cláudia Maria Ribeiro, Universidade Federal de Lavras,  
Brasil***

---

---

<b>Objetivos</b>	<p>Criar condições para que os/as participantes compreendam a necessidade de abordar as questões de género e diversidade sexual em contexto escolar.</p> <p>Promover a clarificação dos conceitos de identidade sexual, identidade de género e diversidade sexual.</p> <p>Criar condições para que os/as participantes problematizem a heterossexualidade normativa e a diversidade sexual.</p> <p>Encorajar os/as participantes a compreenderem, respeitarem e valorizarem a diversidade sexual.</p> <p>Criar condições para que os/as participantes sejam capazes de promover uma melhor convivência escolar.</p>
------------------	---

<b>Desenvolvimento</b>	<p><b>1. Atividade: QUEM é QUEM? (10 minutos)</b></p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li><b>a.</b> Conhecer os/as participantes na formação</li><li><b>b.</b> Construir um ambiente agradável, favorecendo a partilha de experiências.</li></ul> <p>Estratégia:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Distribuir pequenas folhas aos participantes para que se apresentem através de um desenho que os represente e escrevam duas características pessoais positivas (sem escrever o nome). Dobrar as folhas e colocá-las numa caixa.</li><li>- Cada participante tirará uma folha ao acaso, como base no desenho deverá dizer quais pensa que são as características daquela pessoa. Depois, deve ler as duas características pessoais positivas que lá estão escritas.</li><li>- Com base nas características descritas, todo o grupo deverá tentar adivinhar de que participante se trata.</li><li>- A pessoa que fez o desenho, independentemente de ter sido identificada, ou não, apresenta-se, dizendo quais das características descritas correspondem ao que tentou representar através do desenho e acrescenta as outras características que tentou desenhar e que não foram identificadas.</li><li>- Depois de todos se terem apresentado, a formadora pergunta aos participantes o que sentiram durante a realização da atividade.</li></ul> <p><b>2. Atividade: QUE CARACTERÍSTICAS ATRIBUÍMOS AO HOMEM E À MULHER? (30 minutos)</b></p> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"><li><b>a.</b> Identificar a diferença entre sexo e género e sexo e sexualidade.</li><li><b>b.</b> Compreender as dimensões históricas e socioculturais da sexualidade</li><li><b>c.</b> Conhecer os mitos relacionados com os temas da sexualidade.</li><li><b>d.</b> Conhecer as manifestações da sexualidade na escola.</li></ul> <p>Estratégia:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Distribuir a cada grupo dois corpos vazios iguais, com duas etiquetas diferentes: HOMEM e MULHER.</li></ul>
------------------------	--

---

- 
- Distribuir uma lista com características psicossociais a cada grupo. Pedir ao grupo para escrever na base de cada corpo as características que lhe associam.
  - Elaborar uma tabela no quadro com três colunas: Características, HOMEM e MULHER. Escrever na primeira coluna todas as características. Fazer uma síntese das características selecionadas por todos os grupos para o HOMEM na coluna 2 e para a MULHER na coluna 3.
  - Discutir em turma se as características associadas exclusivamente ao HOMEM ou à MULHER não poderiam estar no outro corpo.
  - Desenhar, legendando, nos dois corpos as características físicas e biológicas relacionadas com a sexualidade e o sexo que os diferenciam.
  - Pedir aos participantes para compararem os seus esquemas com as informações contidas no texto de apoio “Sexo e Género e Insuficiência das explicações naturalistas”.
  - Síntese em turma das principais conclusões.

### **3. Atividade: SOCIALIZAÇÃO DE GÉNERO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÉNERO (30 minutos)**

Objetivos:

- a.** Refletir sobre o processo de socialização de género.
- b.** Identificar comportamentos que a sociedade considera adequados para os meninos e para as meninas.
- c.** Refletir sobre a construção da identidade de género.

Estratégia:

- Visualizar o Vídeo – A Vida de João e Maria (o vídeo poderá ser re-visualizado, no caso dos/as participantes acharem necessário).
- Lançar questões que orientem a discussão dos aspetos essenciais do vídeo: Como se faz a aprendizagem dos papéis sexuais? E dos papéis de género? Porque é que a Maria não se deve sentar de pernas abertas? Porque é que o João pode brincar com bonecas? O que representa o lápis que aparece no vídeo?
- Apresentar à turma os aspetos que cada grupo de trabalho destacou da reflexão sobre o vídeo apresentado.

### **4. Atividade: O QUE NOS DIZEM OS PROVÉRBIOS (20 minutos)**

- a.** Refletir sobre os estereótipos de género.
- b.** Debater o papel da escola na reprodução das desigualdades de género.
- c.** Identificar os papéis sexuais dos homens e das mulheres na sociedade.

Estratégia:

- Colocar dentro de uma caixa pequenas folhas que contêm provérbios relativos às desigualdades entre homens e mulheres.
  - Fazer a caixa circular pelos/as participantes. Cada participante deve retirar um provérbio da caixa, lê-lo em voz alta e explicar o que o provérbio significa e de que forma pode ser visto na sociedade atual.
  - Fazer circular a caixa até que não existam mais provérbios ou até que todos/as
-

---

os/as participantes tenham lido um provérbio.

- Debater com a turma de que modo os provérbios refletem os comportamentos dos homens e das mulheres e reproduzem as desigualdades de género.

**5. Atividade: AS CARTAS DO GABINETE DE EDUCAÇÃO SEXUAL** (40 minutos)

- a.** Compreender a importância da orientação sexual na escola
- b.** Refletir sobre a postura e o perfil do/a educador/a para o trabalho de orientação sexual na escola.

Estratégia:

- Dividir a turma em grupos e distribuir uma carta recebida pelo Gabinete de Educação Sexual a cada grupo.
- Cada grupo deve analisar a carta recebida e sublinhar as expressões, palavras ou verbos que mais lhes chamem a atenção.
- Elaborar uma carta que responda às questões colocadas.
- Cada grupo deve ler a carta recebida para a turma, e apresentar a resposta e os conselhos que cada grupo construiu como resposta para a carta recebida.
- Debater em turma os problemas levantados em cada carta e as soluções apresentadas.

**6. Atividade: REFLETIR SOBRE...** (Tempo previsto: 10 minutos)

Objetivos:

- a.** Refletir sobre os conteúdos abordados.
- b.** Debater a expressão sintetizadora do Workshop.

Estratégia:

















- Questionar os/as participantes sobre possíveis dúvidas.
- Lançar a afirmação: **“é mais fácil mudar o sexo do que o género de uma pessoa”**.
- Ouvir as opiniões dos/as participantes sobre a afirmação lançada.

---

Materiais de Apoio:

**Lista de Características:**

-  Inteligente
  -  Sincero(a)
  -  Apaixonado(a)
  -  Seguro(a)
  -  Adequado(a)
  -  Delicado(a)
  -  Atraente
  -  Ofensivo(a)
  -  Profundo(a)
  -  Educado(a)
  -  Inofensivo(a)
  -  Com carácter
  -  Amigo(a)
  -  Honesto(a)
  -  Superior
-

- 
-  Ponderado(a)
  -  Simpático(a)
  -  Pensativo(a)
  -  Flexível
  -  Com espírito aberto
  -  Sociável
  -  Agressivo
  -  Responsável pelos/as filhos/as
  -  Débil
  -  Amável
  -  Independente
  -  Interessante
  -  Elegante
  -  Leal
  -  Comunicativo(a)
  -  Criativo(a)
- 

### ***Textos de Apoio***

#### ***Distinção entre sexo e género***

Usar sexo e género como conceitos diferentes é enfrentar a questão do feminino e do masculino numa perspetiva sociológica. O sexo refere-se “à identidade biológica de uma pessoa e é usado para significar o facto de se ser macho ou fêmea”.

O facto de se nascer homem ou mulher (do ponto de vista biológico) não significa que se seja tipicamente feminino ou masculino, já que a feminilidade e a masculinidade são conceitos culturais e, como tal, têm significados variáveis, sendo aprendidos de forma diversa por diferentes membros de uma cultura e remetendo para os contextos culturais e históricos nos quais emergem.

Assim, e uma vez que a noção de sexo não explica a “masculinidade” ou a “feminilidade”, impõe-se outra noção: a de género. Este diz respeito aos “comportamentos e expectativas socialmente aprendidos que são associados a cada um dos sexos”.

Mota-Ribeiro, S. (2005), Retratos de Mulher, Porto: Campo das Letras (adaptado)

#### ***Insuficiência das explicações naturalistas***

O facto de existirem reais diferenças fisiológicas e biológicas entre os homens e as mulheres leva a que, frequentemente, se suponha que a fisiologia e a biologia são diretamente responsáveis por essas diferentes formas de comportamentos. Argumenta-se, geralmente, que os comportamentos usualmente adotados pelos homens e pelas mulheres não são de origem social, mas natural. Porém, Margaret Mead mostrou, utilizando exemplos escolhidos nos seus estudos na Nova Guiné, que muitas diferenças entre os sexos, correntemente atribuídas a fatores biológicos, têm de facto origem social.

Entre os Arapesh, o próprio facto biológico de serem as mulheres quem dá à luz as crianças é socialmente minimizado: os homens deitam-se junto das mulheres imediatamente a seguir ao parto e, mediante um processo de autossugestão, que parece ter efeito tanto no homem como na mulher, o “homem toma sobre si” grande

---

---

parte da fadiga da mulher, diminuindo assim o seu sofrimento.

Os Mundugamor, tribo habitando numa zona não muito distante dos Arapesh, possuem uma agressividade fortemente acentuada que se manifesta com igual intensidade nos dois sexos. Daí que, por exemplo, o ato sexual assumia aspetos de um verdadeiro combate entre o homem e a mulher, do qual ambos saem molestados.

Noutra tribo, estudada por Margaret Mead, a dos Tchambuli, alguns dos atributos frequentemente imputados às mulheres nas nossas sociedades pareciam estar a inverter-se. Os homens enfeitavam-se, faziam intrigas, deixavam-se escolher pelas mulheres, cabendo a estas fazer propostas sexuais, bem como assegurar todo o comércio de que a sociedade dependia, apesar dos homens produzirem muitos objetos comercializados. As mulheres mostravam-se dominadoras e agressivas, sendo entretanto comum a homossexualidade feminina.

Coulson, M. A. E Riddel, D. (1980), *Approching Sociology*, Routledge (adaptado)

### ***A socialização de género***

As aprendizagens acerca do género dão-se nos primeiros anos da criança de modo ainda inconsciente. Muito antes de se conseguir reconhecer de forma inequívoca como rapaz ou rapariga, a criança, por volta dos dois anos, começa a distinguir parcialmente o que é o género. Há um conjunto de sinais não verbais que para isso contribuem – a maneira como se lida com as crianças, as diferenças sistemáticas na maneira de vestir, no estilo de penteado, nos cheiros dos cosméticos ou perfumes, etc. Começa-se então a saber se se é rapaz ou rapariga e a categorizar os outros.

As interações e o convívio com os grupos de pares na escola e a educação em casa vão reafirmando as diferenças já aprendidas. Certos comportamentos são, por vezes inconscientemente, incentivados pelos pais – com os rapazes tende-se a valorizar a prática de desportos agressivos, com as raparigas insiste-se nas atitudes mais doces.

As histórias para a infância reproduzem, na sua enorme maioria, os estereótipos sexuais – os rapazes aparecem quase sempre como ativos, aventureiros, independentes e fortes. As raparigas, em contrapartida, surgem em papéis passivos, ligados a atividades domésticas.

Almeida, J.F (1994), *Introdução à Sociologia*, Lisboa: Universidade Aberta (adaptado)

---

---

#### **Lista de Provérbios:**

- ∞ A casa é das mulheres e a rua é dos homens.
  - ∞ A mulher casada, o marido lhe basta.
  - ∞ A mulher e o vinho tiram o homem do seu juízo.
  - ∞ De nenhuma mulher há que fiar e de todo o homem há que temer.
  - ∞ Entre marido e mulher ninguém mete a colher.
  - ∞ Homem com fala de mulher nem o diabo o quer.
  - ∞ Homem de palha vale mais do que mulher de ouro.
  - ∞ Homem tendo mulher feia tem a fama segura.
  - ∞ Homem velho e mulher nova, ou corno ou cova.
  - ∞ Marido, não vejas, mulher, cega sejas.
- 
-

- 
- ∞ Mulher ao volante, perigo constante.
  - ∞ Não há como uma mulher para fazer do homem o quanto quer.
  - ∞ Homem deve cheirar a pólvora e a mulher a incenso.
  - ∞ O que o marido proíbe a mulher quer.
- 

---

### **Carta Escritas Para o Gabinete de Educação Sexual**

---

*Boa Tarde, caros/as colegas do Gabinete de Educação Sexual!*

*Sou professora do 3º ciclo de Ensino Básico e, ultimamente, tenho-me deparado com um comportamento de um aluno que talvez seja merecedor de reflexão.*

*Falo-vos do Guilherme, um aluno um pouco tímido. No entanto, quando está mais próximo das raparigas da turma, nota-se que não se sente inibido, tornando-se um rapaz divertido e risonho. Por outro lado, nunca se aproxima dos rapazes da turma e, muito menos da escola, nem que seja para jogar futebol. Por várias vezes, questionei o Guilherme sobre esta questão e ele apenas refere que não gosta de jogar futebol. Esta situação levou os/as colegas de turma a insinuarem que ele é gay, apontando-lhe o dedo e fazendo brincadeiras de má índole. Este bullying homonegativo fez com que as raparigas da turma se afastassem do Guilherme, o que influenciou o seu rendimento escolar. Acho que o Guilherme está a sofrer e não sei o que fazer. Será que devo de conversar com os outros professores sobre a situação?*

*Bom dia, Caros Colegas!*

*Ao longo da minha carreira enquanto professora nunca tinha assistido a uma situação destas, nem tão pouco tinha pensado que ia ter de a resolver.*

*Sou Diretora de Turma da Mafalda e da Sandra desde o 5º ano. Elas estão atualmente no 8º ano e sempre foram as melhores amigas.*

*Ultimamente circulam na escola boatos de que elas são lésbicas. E, algumas pessoas afirmam que foram apanhadas aos beijos na casa de banho das raparigas. No entanto, não dei importância a esses comentários.*

*Ontem, o pai da Mafalda telefonou-me para me questionar sobre os motivos que me tinham levado a não o avisar sobre o que se passava com a sua filha. Eu tentei acalmá-lo, e como não queria tratar desse assunto por telefone, acabei por marcar uma reunião com ele. Por isso, peço-vos ajuda. O que lhe devo dizer? Como abordar a questão?*

*Olá, Professores do Gabinete de Educação Sexual!*

*Escrevo esta carta porque não sei a quem posso recorrer numa situação como esta.*

*Sou aluna do 10º ano e tenho uma amiga que precisa da vossa ajuda.*

*O problema é que ela é lésbica e alguém descobriu, apesar de sempre ter escondido de toda a gente. Eu era a única pessoa que sabia, e ela agora pensa que fui eu que andei a espalhar pela escola.*

*Para além disso, a minha amiga tem recebido SMS e mensagens no facebook de uma pessoa a ameaçar que conta o seu segredo à escola inteira ou que lhe bate.*

*Eu desconfio de um grupo de raparigas da nossa turma, mas como não tenho a certeza não quero acusar sem provas.*

*Não sei o que fazer. Quero muito ajudar a minha amiga e recuperar a amizade dela.*

*Será que me podem aconselhar?*

---

---

---

## **II Workshop: “Homossexualidade: liberdade e/ou dificuldades?”**

**11 de Maio de 2013 – 14h30/17h30**

**Convidada: Professora Dra. Ana Maria Brandão, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho**

---

---

<b>Objetivos</b>	<p>Criar condições para que os participantes avaliem as suas atitudes face à homossexualidade.</p> <p>Encorajar os participantes a analisarem a influência das suas atitudes face à homossexualidade no trabalho com adolescentes/jovens homossexuais.</p> <p>Proporcionar aos participantes informações científicas atuais acerca da homossexualidade.</p> <p>Encorajar os participantes a identificarem estratégias de intervenção adequadas à não discriminação em função da orientação sexual.</p>
------------------	--

---

<b>Desenvolvimento</b>	<p><b>1. Atividade: O QUE UM ANIMAL DIZ DE MIM?</b> (Tempo previsto: 10 minutos).</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li><b>c.</b> Conhecer os/as participantes na formação</li><li><b>d.</b> Construir um ambiente agradável, favorecendo a partilha de experiências.</li></ul> <p>Estratégia:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Distribuir, ao acaso, a cada participante uma imagem de um animal. Cada participante tem 2 minutos para analisar a imagem que recebeu.</li><li>- Cada participante deve apresentar-se, dizendo o seu nome e as características que tem ou não em comum com o animal presente na imagem que lhe foi dada.</li><li>- Depois de todos se terem apresentado, a formadora pergunta aos participantes o que sentiram durante a realização da atividade.</li></ul> <p><b>2. Atividade: E SE FOSSE COMIGO... O QUE SENTIA?</b> (Tempo previsto: 10 minutos).</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li><b>a.</b> Identificar as características atribuídas a um indivíduo heterossexual e a um indivíduo homossexual.</li><li><b>b.</b> Compreender os sentimentos e pensamentos dos homossexuais em situações de discriminação.</li></ul> <p>Estratégia:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Distribuir pequenas folhas aos participantes para que escrevam duas características de um indivíduo heterossexual e de um indivíduo homossexual. Dobrar as folhas e colocá-las numa caixa.</li><li>- Cada participante tirará uma folha ao acaso, e deverá ler as características escritas na folha. Ao realizar esta tarefa, os participantes não têm de referir se concordam ou não com as características lidas.</li><li>- Elaborar uma tabela no quadro com duas colunas: HETEROSSEXUAL e HOMOSSEXUAL. A formadora deverá registar as características escritas pelos diferentes participantes.</li><li>- Distribuir novamente umas pequenas folhas aos participantes para que estes escrevam os sentimentos que lhe despertam as características escritas na</li></ul>
------------------------	---

---

---



---

coluna: HOMOSSEXUAL e, o que sentiram se essas características fossem atribuídas a eles mesmos.

- Debater com a turma os sentimentos expressos nas folhas.

### **3. Atividade: QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO DA HOMOSSEXUALIDADE** (30 minutos)

Objetivos:

- a. Identificar os conhecimentos acerca da homossexualidade.
- b. Debater e refletir sobre as questões que suscitem dúvidas.

Estratégia:

- Distribuir um questionário a cada participante e pedir que respondam às questões de Verdadeiro e Falso, individualmente.
- Fazer a caixa circular pelos/as participantes que contem as questões presente no questionário. Cada participante deve retirar uma questão da caixa, lê-la em voz alta e referir se considera a questão verdadeira ou falsa.
- Fazer circular a caixa até que não existam mais questões.
- Debater com a turma cada uma das questões retiradas, corrigindo as questões falsas e explicando as respectivas correções.

### **4. Atividade: O COMING-OUT TRÁGICO** (20 minutos)

Objetivos:

- a. Conhecer as dificuldades dos homens *gays* e mulheres lésbicas nos processos coming out.
- b. Identificar as possíveis reações da família à presença de um familiar homossexual.
- c. Refletir sobre a importância da prevenção da homonegatividade.

Estratégia:

- Dividir a turma em dois grupos. Um grupo irá ser A FAVOR que a adolescente conte às pessoas mais próximas a sua orientação sexual. O outro grupo será CONTRA esta revelação.
  - Em grupo, os participantes devem refletir e debater os argumentos para a sua tomada de decisão, anotando linhas orientadoras para o debate.
  - Cada grupo deve apresentar os argumentos debatido ao outro grupo, havendo a possibilidade de contra-argumentação por parte de cada grupo.
  - Introduzir o acontecimento trágico no debate. Pedir aos grupos que identifiquem o principal culpado.
  - Em grupo, os participantes devem refletir e debater sobre este novo elemento, chegando a um consenso relativamente ao(s) culpado(s) pela morte da adolescente.
  - Cada grupo deve apresentar os argumentos justificativos para a atribuição da culpa.
  - Debater em turma os problemas levantados nesta atividade.
-

---

## 5. Atividade: A HOMONEGATIVIDADE

Objetivos:

- a. Explorar a ideia da homonegatividade
- b. Perceber o tipo de discriminação sofrida pelos/as adolescentes.
- c. Compreender de que forma esses comportamentos homonegativos existem nas escolas.

Estratégia:

- Visualizar um excerto do vídeo: *Medo de quê?*  
(<http://www.youtube.com/watch?v=bU8IMqoCYo8>) (o excerto do vídeo poderá ser re-visualizado, no caso dos/as participantes acharem necessário).
- Dividir a turma em grupos e pedir que construam a mesma história, mas para o feminino.
- Cada grupo deve apresentar a história construída e responder às questões dos outros grupos, caso existam.
- Debater em turma as diferenças e semelhanças nas histórias de cada grupo.

## 6. Atividade: REFLETIR SOBRE... (Tempo previsto: 10 minutos)

Objetivos:

- a. Refletir sobre os conteúdos abordados.
- b. Debater a expressão sintetizadora do Workshop.

Estratégia:

- Questionar os/as participantes sobre possíveis dúvidas.
- Lançar a afirmação: **“não existe em lugar nenhum do planeta, alguém que não tenha nada para oferecer ou nada a receber”**.
- Ouvir as opiniões dos/as participantes sobre a afirmação lançada.

---

### Materiais de Apoio:

---

#### Questionário de Conhecimentos

1. As pessoas com orientações homossexuais, muitas vezes, também têm problemas de identidade de gênero.
  2. Homens *gays* e mulheres lésbicas têm maior incidência de ansiedade e depressão quando comparados com homens e mulheres heterossexuais.
  3. Os casais de homens *gays* tendem a apresentar atitudes mais permissivas sobre a atividade sexual fora da relação de compromisso em comparação com casais de lésbicas e/ou de heterossexuais.
  4. Enquanto os homens *gays* tendem a desenvolver relações sexuais fora das relações afetivas, as lésbicas geralmente sentem atração emocional pelas suas parceiras antes de terem relações sexuais.
  5. O sexo anal é o comportamento mais comum entre os homens *gays*.
  6. Em algumas culturas é uma prática normal os rapazes terem relações sexuais com outros rapazes, durante a adolescência.
  7. A atração sexual desenvolve-se, para a maioria das crianças, por volta dos 10 anos.
  8. Nos últimos 25 anos tem havido um aumento da homossexualidade.
  9. Os professores heterossexuais, mais frequentemente do que os professores homossexuais, seduzem os seus alunos ou exploram-nos sexualmente.
-

- 
10. Cerca de metade da população de homens e mais de um terço das mulheres tiveram experiências homossexuais até ao orgasmo em algum momento das suas vidas.
  11. A maior parte dos homossexuais adotam comportamentos “masculinos” ou “femininos” nas relações com pessoas do mesmo sexo.
  12. A população homossexual inclui uma proporção maior de homens do que de mulheres.
  13. As mulheres e homens heterossexuais referem comumente fantasias homossexuais.
  14. Se os *media* descrevessem a homossexualidade e/ou o lesbianismo como algo positivo, isso poderia fazer com que os jovens ponderassem em se tornarem homossexuais ou desejassem a homossexualidade como um estilo de vida.
  15. Os homossexuais são geralmente identificáveis pela sua aparência ou “maneirismos”.
  16. A investigação apoia a ideia de que a educação sexual oferecida nas escolas aumenta a atividade sexual entre os adolescentes.
  17. Comparativamente aos casais heterossexuais, os casais homossexuais tendem a ser mais flexíveis no desempenho do papel desempenhado por cada um.
  18. A experiência do amor é similar para todas as pessoas independentemente da sua orientação sexual.
  19. Os homossexuais dão mais importância à atração física dos seus parceiros do que os heterossexuais.
  20. Os estudos sugerem que é prejudicial à saúde do homem *gay* esconder a sua identidade sexual.
- 

### **O Coming Out Trágico**

A Maria, apesar de todas as hesitações, resolveu contar à sua família, sobre a sua orientação homossexual. Tomou essa decisão porque considera que é importante, tanto para eles como para ela, que os membros da sua família tenham conhecimento sobre a sua orientação sexual.

Possíveis reações dos membros da família:

- Mãe: Não consegue entender como a sua filha se pode ter tornado lésbica. Não consegue parar de chorar e pede por tudo que ela mude de ideias.
- Pai: Saber que a sua filha é lésbica deixou-o extremamente zangado. Não consegue acreditar que um filho, sangue do seu sangue, possa ser homossexual.
- Irmã: Gosta muito da irmã e tem sido um suporte para ela. Por isso, tenta fazer com que a família veja a orientação homossexual com outros olhos.
- A avó: Pensa que a homossexualidade é uma doença. E tem medo que a neta morra.

**Momento Trágico:** Passado umas semanas, a Maria não aguentou a pressão e suicidou-se.

---

---

---

**III Workshop – Educação Afetivo-Sexual Orientada para a Ação: desafios para educadores**

**18 de Maio de 2013 – 14h30/17h30**

**Convidada: Professora Dra. Maria Teresa Vilaça, Instituto de Educação, Universidade do Minho**

---

---

- Objetivos**
- Encorajar os participantes a aprofundarem o seu conhecimento sobre o desenvolvimento biopsicossocial.
  - Encorajar os participantes a refletirem criticamente sobre a educação em sexualidade orientada para a ação na promoção da saúde sexual.
  - Criar condições para que os participantes desenvolvam a competência para agir face à eliminação de comportamentos de discriminação sexual e violência em função do género e/ou orientação sexual.

---

**Desenvolvimento 1. Atividade: QUEM SOU EU? (15 minutos)**

Objetivos:

- Conhecer os/as participantes na formação
- Construir um ambiente agradável, favorecendo a partilha de experiências.

Estratégia:

- Distribuir uma pequena folha a cada participante.
- Cada participante deve escrever, na pequena folha, duas verdades e uma mentira sobre si.
- Cada participante deve apresentar-se ao grupo e ler as três coisas que escreveu sobre si, cabendo ao grupo adivinhar qual delas não é verdadeira.
- Depois de todos se terem apresentado, a formadora pergunta aos participantes o que sentiram durante a realização da atividade.

**2. Atividade: CONSTRUÇÃO DE UM PLANO DE AÇÃO DE PREVENÇÃO DA HOMONEGATIVIDADE (90 minutos)**

Objetivos

- Identificar linhas orientadoras de ação em contextos socioeducativos.
- Compreender a metodologia S-IVAM.
- Refletir sobre os problemas de elaboração de um plano de ação.

Estratégia:

- Dividir a turma em três grupos e distribuir a cada grupo orientações relativas à metodologia S-IVAM.
- Cada grupo deve identificar um problema ou imaginá-lo.
- Cada grupo deve ler as orientações recebidas e elaborar um plano de ação.
- Cada grupo deve apresentar à turma o plano de ação elaborado e explicitar a forma como refletiu.
- Debater em grupo os problemas levantados com cada plano de ação e as soluções apresentadas pelos diferentes grupos.
- Síntese em turma das principais conclusões.

**3. Atividade: A SENSIBILIZAÇÃO... (Tempo previsto: 30 minutos)**

Objetivos:

- a.** Compreender a importância da sensibilização de diferentes públicos.
  - b.** Conhecer atividades dirigidas a diferentes públicos.
-

---

**c.** Refletir sobre o impacto das atividades de prevenção à homonegatividade.

Estratégia:

- Dividir a turma em três grupos.
- Cada grupo deve elaborar uma atividade de sensibilização da diversidade sexual, de acordo com o seu público-alvo (Alunos, Pais/Encarregados de Educação e Educadores/Professores).
- Cada grupo deve apresentar à turma a atividade elaborada e justificar as suas opções.
- Síntese em turma das atividades apresentadas

#### **4. Atividade: REFLETIR SOBRE...** (Tempo previsto: 10 minutos)

Objetivos:

**a.** Refletir sobre os conteúdos abordados.

**b.** Debater a expressão sintetizadora do Workshop.

Estratégia:

- Questionar os/as participantes sobre possíveis dúvidas.
- Lançar a afirmação: **“Celebrar a diferença em vez de a penalizar significa que a procura de pontos comuns deve ser acompanhada da singularidade e da diversidade dos Seres Humanos”.**
- Ouvir as opiniões dos/as participantes sobre a afirmação lançada.

---

#### **Materiais de**

#### **Apoio:**

#### **Orientações acerca da Metodologia S-IVAM**

##### **Seleção do Problema**

1. Quais são as ideias iniciais sobre o problema/tema?

##### **Investigação**

1. Quais foram os **problemas** reais, do dia-a-dia, que fomos descobrindo, durante a investigação do tema?

2. Qual é o **problema** que deverá ser trabalhado?

3. Porque é que esse **problema** é importante para nós?

4. Quais são os efeitos (as suas consequências), para nós e para os outros, agora e no futuro?

5. Porque é que esse **problema** existe?

##### **Visões**

1. O que é que gostávamos que acontecesse para não surgir esse problema no futuro? (que **alternativas se podem imaginar**)

2. O que acontece nos outros países e culturas?

3. O que é que gostávamos mais que acontecesse (que **alternativas preferimos**) e porquê?

##### **Acção e Mudança**

1. Que **mudanças** dentro de nós próprios, na turma, na escola e na sociedade nos trarão para mais perto das visões?

2. O que é que teremos que fazer para que aconteçam essas mudanças? (**planos de acção**)

3. Que barreiras/ dificuldades nos podem impedir de desenvolver essas ações?

4. Que barreiras podem impedir as ações de resultar em mudança e atingir as nossas visões?

5. Que **acção** vamos iniciar e porquê?

6. Como vamos **planear** a acção?

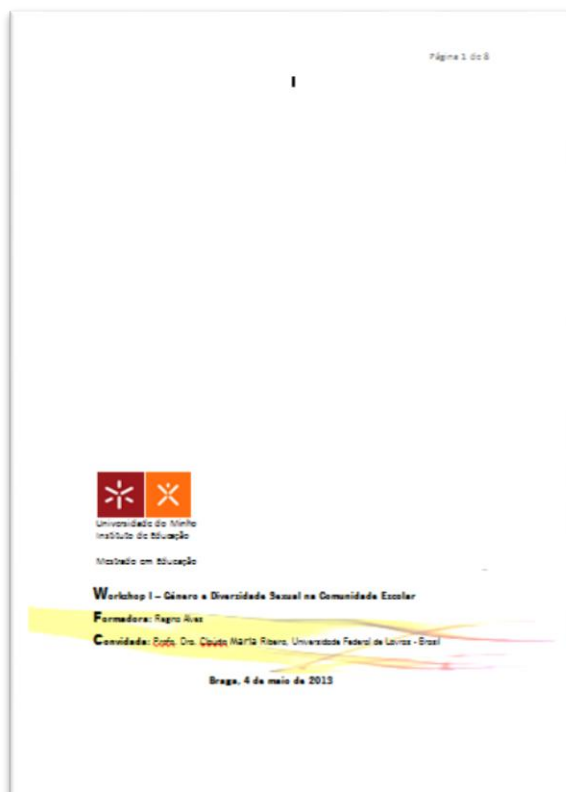
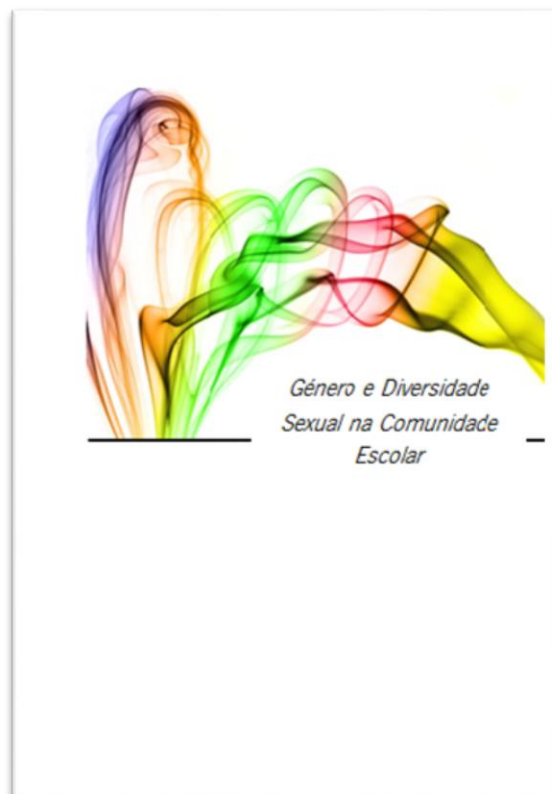
7. Como vamos **avaliar** se essa acção originou mudanças?

(Vilaça, 2012)

---

**APÊNDICE 7**  
**MANUAIS DO CICLO DE *WORKSHOPS***







# Orientação Sexual

refere-se ao tipo de estímulos que faz com que nos sintamos atraídos sexualmente pelas pessoas, que dirige o nosso interesse sexual e com quem temos ou desejamos ter condutas sexuais

O desejo sexual é um magnífico património da sexualidade humana que faz com que a nossa sexualidade seja regulada pelo desejo ou impulso de nos relacionarmos intimamente com outras pessoas

O desejo sexual é uma emoção que juntamente com a atração e o enamoramento formam aquilo que conhecemos como afetos sexuais

## TIPOS DE ORIENTAÇÕES SEXUAIS?

**HOMOSSEXUALIDADE:** a orientação do desejo homossexual dá-se quando nos sentimos atraídos por pessoas do mesmo próprio sexo

**HETEROSSEXUALIDADE:** a orientação do desejo heterossexual dá-se quando nos sentimos atraídos por pessoas do sexo oposto ao nosso

**BISSEXUALIDADE:** a orientação do desejo bissexual dá-se quando nos sentimos atraídos por pessoas de ambos os sexos

# COMO E QUANDO SURGE A ORIENTAÇÃO SEXUAL?

O desejo sexual surge e configura-se como tal na adolescência, num processo que está intimamente ligado ao desenvolvimento sexual. Assim, na adolescência são experienciadas emoções novas e desconhecidas até ao momento: o desejo sexual, a atração e o enamoramento

A partir da adolescência sentiremos interesses e desejo sexual, sendo que de maneira paulatina iremos ajustando a orientação do nosso desejo. Assim, desse momento em diante, sentiremos a pessoas que nos atraem sexualmente. Pode ocorrer que o nosso desejo se atire por pessoas do mesmo próprio sexo (homossexualidade), com pessoas do outro sexo (heterossexualidade) ou com ambos (bissexualidade)

A direção que adota o nosso desejo sexual é o que chamamos de orientação sexual. É um processo involuntário e ilegível. A orientação sexual tenderá a permanecer estável, mas não é algo rígido que não possa variar ao longo da nossa vida.

Para criar novos modelos de **ser homem e ser mulher** é necessária uma **transformação social e cultural** que contribua para superar as barreiras que nos impedem de desenvolver livremente enquanto pessoas.

Assim, o mais importante é que comecemos por contribuir com pequenas transformações em situações quotidianas, nas relações com os outros e na **comunidade escolar**.



## Glossário:

**Desigualdade de género:** refere-se a um fenómeno social que reproduz uma hierarquia entre homens e mulheres, gerando uma hierarquia de género.

**Homossexualidade:** termo utilizado para descrever relações afeto-sexuais entre pessoas do mesmo sexo, enfatizando os aspectos emocionais e afetivos envolvidos na relação amorosa e sexual.

**Homossexualidade:** refere-se à atração sexual e ao relacionamento afeto-sexual por pessoas do mesmo sexo

**Identidade de género:** refere-se à percepção subjetiva de que é ser masculino ou feminino, conforme as atribuições, os comportamentos e as papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres. Assim, a identidade de género corresponde à experiência de cada um, que pode ou não corresponder ao sexo do nascimento. A identidade de género refere-se à forma que nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou mulheres, e não pode ser confundida com a orientação sexual

## Sabias Que...

**42%** da Juventude lésbica, gay ou bissexual afirma ter sido vítima de **bullying homofóbico**

**67%** dos jovens declaram ter visto colegas serem vítimas de **bullying homofóbico**

**85%** dos jovens afirmam já ter ouvido **comentários homofóbicos** na sua escola

## Desigualdades de género na Universidade:

Três quintos (**58%**) dos **diplomas universitários** concedidos na União Europeia estão nas mãos das mulheres. Dados de 2001 colocam Portugal no topo da lista.

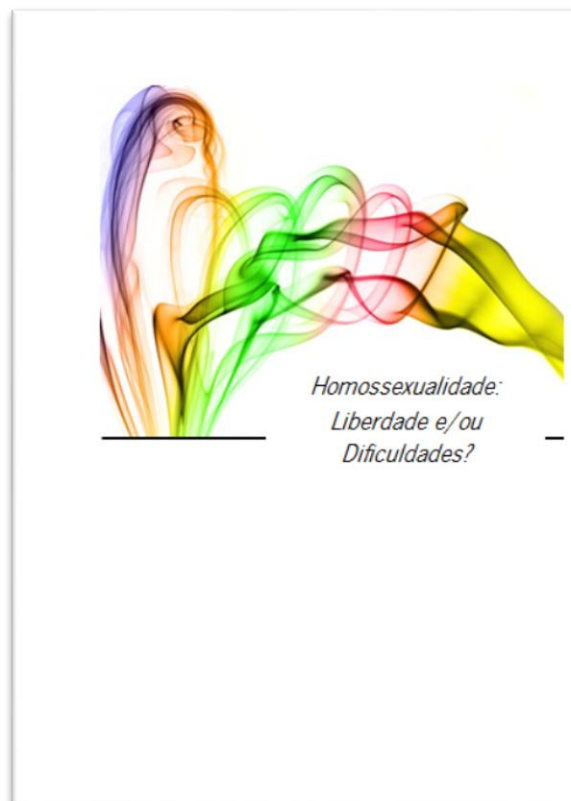
**somos o país que está mais perto da paridade de toda a União Europeia**

**Estima-se que 1 a 3 em cada 10 estudantes é gay, lésbica ou bissexual, ou tem um parente direto que o é. Isto, significa que 3 a 9 alunos em cada turma de 30 têm experiência direta com questões relacionadas com a diversidade sexual**

... *Não nascemos mulheres* (e homens),  
***tornarmo-nos mulheres (e***  
***homens).***

Simone de Beauvoir





Página 1 de 8



Universidade do Minho  
Instituto de Educação  
Mestrado em Educação

**Workshop II – Homossexualidade: liberdade e/ou dificuldades?**

**Formadora:** Sílvia Almeida

**Coordenadora:** Prof. Dra. Ana Maria Brandão, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho

Braga, 11 de maio de 2013

Página 2 de 8

## Homossexualidade

**é uma orientação sexual, na qual uma pessoa sente atração física, psicológica e emocional por uma pessoa do mesmo sexo**


A orientação sexual não se escolhe, não temos controlo direto sobre ela. Por isso, não é uma opção.

O homem gay e a mulher lésbica não optam por ser homossexuais, assim como as pessoas com orientações heterossexuais não escolhem ser heterossexuais.

A Orientação Sexual é uma característica natural e espontânea.

**Não é possível que uma pessoa com orientação homossexual influencie qualquer pessoa a ter a mesma orientação sexual que a sua.**

Página 3 de 8

**X** 

Homossexualismo VS homossexualidade

Lesbismo VS Lesbinidade

Bissexualismo VS Bissexualidade

Transexualismo VS Transexualidade

O sufixo "ISMO" torna o termo inadequado, atribuindo-lhe o significado de doença ou desvio.

O sufixo "LIDADE" refere-se a um modo de ser.

**As sociedades que não se respeitam a si mesmas, empobrecem socioculturalmente e reforçam os COMPORTAMENTOS HOMONEGATIVOS.**

Página 4 de 8

**VERDADEIRO  
OU  
FALSO?**

1. As pessoas com orientações homossexuais, muitas vezes, também têm problemas de identidade de gênero.
2. Homens gays e mulheres lésbicas têm maior incidência de ansiedade e depressão quando comparados com homens e mulheres heterossexuais.
3. Os casais de homens gays tendem a apresentar atitudes mais permissivas sobre a atividade sexual fora da relação de compromisso em comparação com casais de lésbicas e/ou de heterossexuais.
4. Enquanto os homens gays tendem a desenvolver relações sexuais fora das relações afetivas, as lésbicas geralmente sentem atração emocional pelas suas parceiras antes de terem relações sexuais.
5. A maior parte dos homossexuais adotam comportamentos "masculinos" ou "femininos" nas relações com pessoas do mesmo sexo.

**Soluções: 1. Falso; 2. Verdadeiro; 3. Verdadeiro; 4. Verdadeiro; 5. Falso.**

Página 5 de 8

VIVEMOS NUMA SOCIEDADE EM QUE A HETEROSEXUALIDADE É VALORIZADA COMO A ÚNICA SEXUALIDADE POSSÍVEL, NORMAL E ACEITÁVEL. APENAS RESTAM DUAS POSSIBILIDADES PARA A ORIENTAÇÃO HOMOSSEXUAL E BISSEXUAL:

O **SILÊNCIO** E A **DISCRIMINAÇÃO**.



**Glossário:**

**Homonegatividade:** termo utilizado para referir as atitudes e crenças negativas relativamente a homens gays e mulheres lésbicas.

**Heteronormatividade:** termo utilizado para expressar que existe uma norma social relacionada ao comportamento heterossexual. Desta forma, é reproduzida a ideia de que apenas a heterossexualidade é a orientação sexual válida socialmente. Esta conduta coloca em desvantagem os sujeitos que possuem uma orientação sexual diferente da heterossexual.

**Homofobia/Lesbofobia/Transfobia:** termo usado para descrever vários fenômenos sociais relacionados ao preconceito, a discriminação e à violência contra os homossexuais(gays)/lésbicas/transsexuais. Por outras palavras, ter desprezo, ódio, aversão ou medo de pessoas com orientação sexual diferente da heterossexual.

Página 6 de 8

**Sabias Que...**

**Ninguém conhece as causas da homossexualidade.**

**A homossexualidade não é uma doença.**

**Os homossexuais não são identificáveis pela aparência ou maneirismos.**

**Os homossexuais têm a mesma capacidade de amar e ter relações afetivo-sexuais duradouras, tal como os heterossexuais.**

**Mitos**

**Os homossexuais são todos promiscuos.**

**A homossexualidade é um distúrbio, um desvio.**

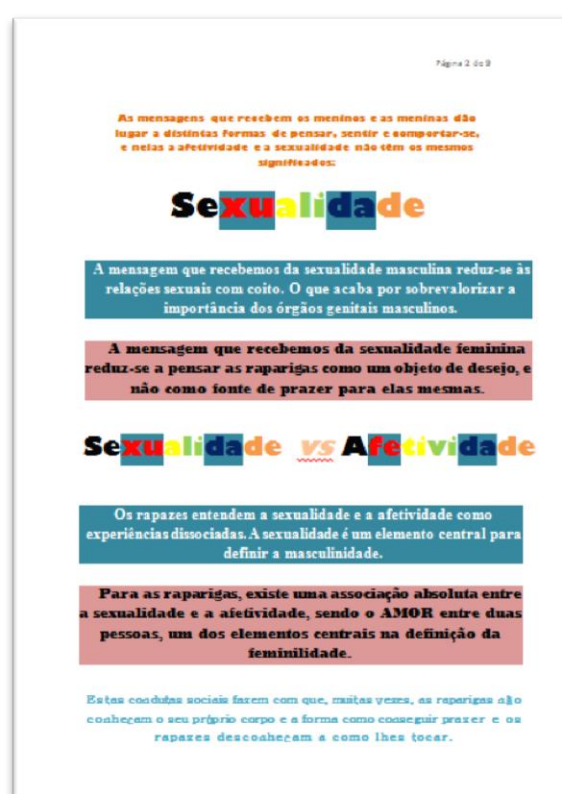
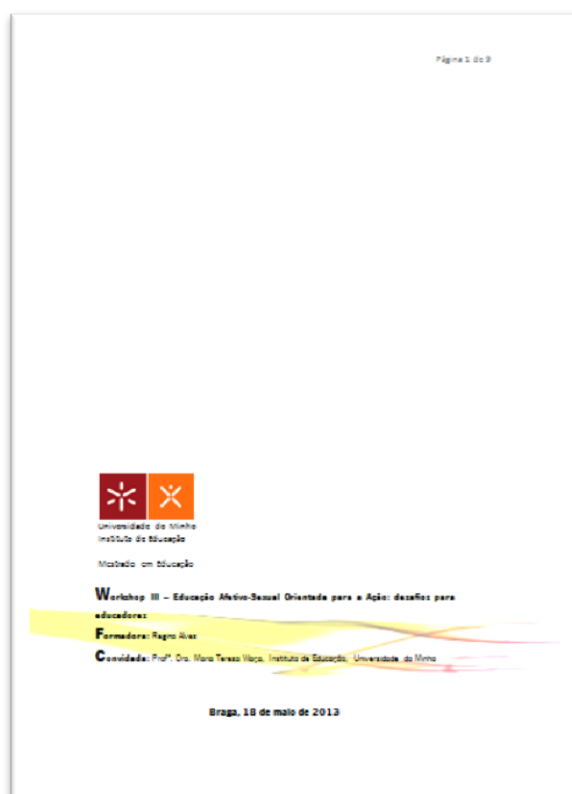
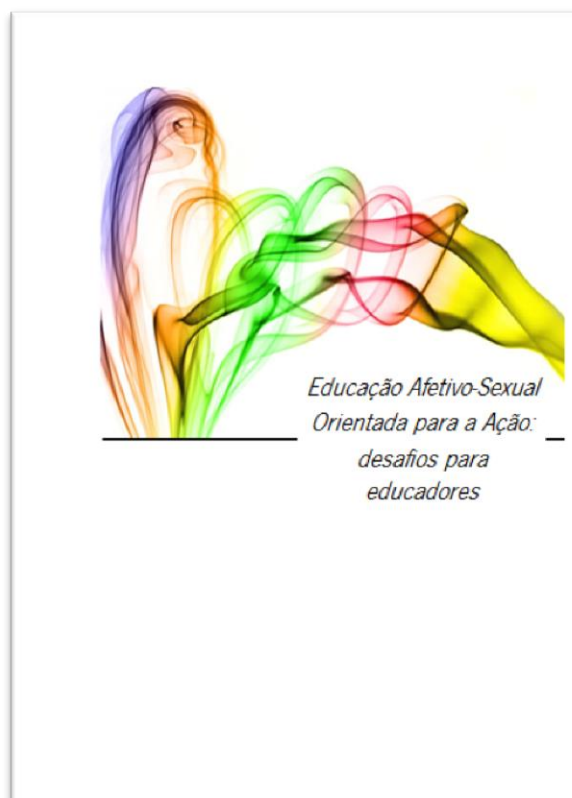
**Os homossexuais não podem criar uma criança, ao contrário, ela será homossexual.**

**Os homossexuais abusam sexualmente as crianças para a realização dos seus desejos sexuais.**



*... Respeitar a diversidade sexual faz parte do  
sentido ético e cívico para uma cidadania  
plena...*







## O desejo Sexual

É uma "exigência", pelo facto de provar a virilidade masculina. Os rapazes devem fazer referência às suas conquistas sexuais, sejam ou não verdadeiras, assim como ao seu desempenho sexual.

A expressão do desejo sexual está associado a baixos valores morais. As raparigas não podem exprimir abertamente e com naturalidade os seus desejos sexuais.

## Papéis Sexuais

### Papel ATIVO

Aos rapazes é exigida experiência, tendo de tomar a iniciativa. Assim, devem saber proporcionar prazer à outra pessoa sem sequer a questionar.

### Papel PASSIVO

As raparigas não devem tomar iniciativa, sendo complacentes com as propostas da outra pessoa.

Estes estereótipos sociais promovem a não comunicação entre os casais. Ou seja, os rapazes têm de saber o que fazer e as raparigas não devem falar, para não colocar em causa a masculinidade dos rapazes.

## Apostar no envolvimento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento e da competência para ação, implica:

### PARTICIPAÇÃO

desenvolver comportamentos participativos, livres e de comprometimento.

### RESPONSABILIDADE

consciencializar para os direitos e obrigações das ações de cada um.

### DIALOGICIDADE

construir uma identidade cívica de diálogo e abertura à diversidade.

### COMPROMETIMENTO

estimular o desenvolvimento da igualdade de género, combatendo os preconceitos e estereótipos sexuais.

A escola é fundamental na desconstrução de mitos, estereótipos e preconceitos e na construção de valores democráticos de respeito face à diversidade sexual e de transformação social.



### Dimensões para o conhecimento orientado para a ação:

(áreas científica, psicológica, sociológica, política, cultural e económica)

- ✦ Conhecimento sobre as consequências: Que tipo de problema é?
- ✦ Conhecimento sobre as causas: Porque temos os problemas que temos?
- ✦ Conhecimento sobre as estratégias: Como podemos mudar as coisas?
- ✦ Conhecimento sobre as alternativas e visões: Para onde queremos ir?

## Razões que tornam a Educação Afetivo-Sexual necessária

- A necessidade de tomada de consciência da importância da dimensão sexual e afetiva para o crescimento harmonioso e equilibrado da pessoa.
- A necessidade de modificar as atitudes prejudiciais que prevalecem perante todos os estereótipos sexuais.
- A necessidade de desenvolver sistemas de valores mais sólidos no que se refere às relações afetivo-sexuais.
- A necessidade de prevenir problemas de identidade sexual e de género relativamente à feminilidade e masculinidade.

*"Só tu podes desenvolver o teu pensamento crítico, clarificar os teus valores, participar democraticamente na aula, escola e sociedade e experienciáres o que é exercer a cidadania".*

Vilapa, M. T. (2005)







**APÊNDICE 8**  
**EXEMPLAR DOS CERTIFICADOS DE PARTICIPAÇÃO NO CICLO DE *WORKSHOPS***







**APÊNDICE 9**  
**EXEMPLAR DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CICLO DE *WORKSHOPS***



## QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

<b>Ciclo de <i>Workshops</i> “Olhar(es) (d)a diversidade”</b> <b><i>I Workshop - Género e Diversidade Sexual na</i></b> <b><i>Comunidade Escolar</i></b>	<b>Data:</b> 4 de maio de 2013	<b>Nome (Facultativo):</b>			
<b>Satisfação Global</b>					
1. Está satisfeito(a) com o workshop? Porquê?					
2. Quais foram as dimensões mais positivas do workshop?					
3. Quais foram as dimensões mais negativas do workshop?					
<b>Satisfação Específica</b>					
	Muito Satisfeito	Satisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Insatisfeito	Muito Insatisfeito
4. Extensão do Workshop					
5. Relevância das atividades					
6. Adequação das atividades ao público-alvo					
7. Sequência das atividades					
8. Aplicabilidade final					
<b>Formadora</b>					
	Muito Satisfeito	Satisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Insatisfeito	Muito Insatisfeito
9. Quanto ao conhecimento, competência e interesse.					
10. Quanto à exposição de matéria e capacidade de resposta.					
11. Quanto à clareza e objectividade da apresentação.					
12. Quanto à criação de condições de partilha/participação.					
13. Pode deixar, por favor, um comentário final?					

**MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!**












**APÊNDICE 10**  
**DIÁRIO REFLEXIVO DO CICLO DE *WORKSHOPS***



## DIÁRIO REFLEXIVO

<b>Ciclo de <i>Workshops</i> “Olhar(es) (d)a diversidade”</b>	<b>Data:</b> 4 de maio de 2013	<b>MUITO OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!</b>
<b><i>I Workshop - Género e Diversidade Sexual na Comunidade Escolar</i></b>		
<p style="text-align: center;"><b>Tópicos de Reflexão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li> Quais foram as ideias discutidas na sessão que lhe pareceram importantes?</li> <li> Quais são os aspetos tratados que necessita clarificar melhor?</li> <li> Que dificuldades sentiu durante a sessão?</li> <li> Como foi a sua participação na sessão?</li> <li> Qual foi a parte da sessão que <b>gostou mais</b>? Porquê?</li> <li> Qual foi a parte da sessão que <b>gostou menos</b>? Porquê?</li> <li> Que recomendações para o futuro me gostaria de deixar?</li> </ul>		



**APÊNDICE 11**  
**REFLEXÕES CRÍTICAS DO CICLO DE *WORKSHOPS***



## **Reflexões Críticas – I Workshop (RC1)**

### ***Descrição***

Este foi o primeiro *workshop* e, por isso, várias eram as minhas incertezas. Por isso, a sala foi preparada no dia anterior: as mesas colocadas de forma a que os/as participantes ficassem distribuídos/as por grupos de trabalho, o vídeo-projetor foi verificado, o papel de cenário colocado de modo a que fosse possível fazer uma síntese das atividades realizadas, as pastas foram preparadas com todos os materiais a serem fornecidos aos/às participantes, as/os colaboradores/as da BLCS, nomeadamente da receção, lembrados/as do *workshop*. Tudo estava pronto e eu em contagem decrescente.

O *workshop* iniciou-se com cerca de 10 minutos de atraso, não queria iniciar sem todos/as terem chegado, sabendo a dificuldade que existe em estacionar perto da BLCS. Por isso, à medida que os/as participantes iam chegando, fui distribuindo a pasta do *workshop* com os materiais para que pudessem ver o que continha. Assim, que a sala ficou composta, agradei a presença e o interesse de todos/as, apresentando-me e explicando o âmbito do ciclo de *workshops*.

Cada pasta continha uns pequenos papéis coloridos para a primeira atividade, denominada: “Quem é quem?”. Verifiquei que eles/as iam observando o que cada um/a escreveu ou desenhou, o que poderia acabar por condicionar a atividade. Quando os papéis começaram a ser retirados e os/as participantes a serem descobertos, as reações foram muitas. Nem todas as pessoas foram identificadas pelas suas palavras ou desenhos, havendo aí a necessidade de se auto-identificarem. Não esquecendo que todos/as justificaram as suas opções de resposta, apresentando-se para além delas. Através da questão: o que sentiram com a realização desta atividade? Os/as participantes consideraram: a atividade uma boa estratégia de apresentação; que, muitas vezes, atribuímos características através das primeiras impressões que estão erradas; que nunca tinham refletido sobre uma imagem que os identificasse; que permitiu dizer mais sobre eles/as do que uma simples apresentação inicial formal. Por último, questionei sobre o porquê de todas as características escritas serem características psicológicas ou porquê de ninguém ter escrito características que os identificasse fisicamente? A resposta foi consensual. Consideraram que o exemplo que eu tinha dado quando expliquei a atividade fora de uma característica psicológica e, que por isso, tinham “ficado presos” a esta ideia.

A atividade seguinte que permitia refletir sobre as características que atribuímos ao homem e à mulher com base numa lista previamente estabelecida, mostrou-se uma atividade bastante dinâmica.



As discussões intragrupais aconteceram, principalmente, nos grupos compostos por participantes de ambos os sexos, pois não conseguiam chegar a um consenso. Durante o processo e realização desta atividade passei pelos diferentes grupos com o intuito de responder a alguma questão, supervisionando a realização da atividade. Na discussão intergrupar, não se chegou a um consenso face às características psicológicas associadas a cada um dos sexos, mas permitiu explicitar o conceito de género. Conceito sobre o qual foi revelado um certo desconhecimento ou irreflexão. O conceito de sexo foi explicitado após a realização da segunda parte da atividade. Na realização desta os/as participantes mostraram-se dinâmicos/as e divertidos/as no desenho das características. Chegada a hora dos grupos mostrarem os seus desenhos, surgiram comentários face aos desenhos de cada um, dentro de um clima de abertura e debate. Pretendeu-se consolidar com esta atividade os conhecimentos apre(e)ndidos através da leitura de pequenos excertos de textos distribuídos juntamente com as pastas. Face à atividade desenvolvida, os/as participantes consideraram-na bastante dinâmica e uma boa forma de abordar as diferenças entre sexo e género com o público mais jovem. Destacando que o facto de desenharem as características físicas constituiu um processo de aprendizagem ativo.

Na atividade que se seguiu mostrou-se como o conceito de género é construído. Porque são atribuídas determinadas características a um sexo e não a outro. Explicando a justificação para na primeira parte da atividade anterior não ter sido possível chegarmos a um consenso.

A visualização do vídeo e o levantamento das questões acerca do mesmo levou os/as participantes a refletirem individualmente e expressarem as suas opiniões acerca do mesmo. As diferentes opiniões foram registadas no papel de cenário, permitindo no final fazer uma síntese das ideias.

Pelo facto de termos iniciado o *workshop* com algum atraso e por termos levado mais tempo na reflexão e debate das opiniões, não foi possível realizar a atividade dos provérbios. Assim, de imediato passamos para a atividade de gabinete de educação sexual. Em grupos, as opiniões foram discutidas e as respostas registadas. Esta era a atividade para a qual tinha planeado mais tempo, mas aquela que naquele momento teria menos tempo para ser realizada, por isso, fui passando pelos grupos, de forma a ajudar a agilizar o processo de resposta. Pois ainda pretendia que cada grupo apresentasse as suas conclusões para os restantes grupos, isto porque as cartas distribuídas eram diferentes, o que as diferentes discussões aumentariam o conhecimento e ajudaria a definir um maior número de estratégias a colocar em ação. Por isso, cada grupo levantou-se do seu lugar, frente do grande grupo lerem a carta que tinham recebido e apresentarem a sua proposta. À medida da apresentação, explicavam o processo de construção da proposta e as justificações para as conclusões apresentadas.

Enquanto, os restantes grupos, deram as suas opiniões concordando ou não com as restantes opiniões.

Apesar do pouco tempo que restava, pois tinha de deixar tempo para a apresentação da Professora Cláudia Ribeiro, não quis deixar de encerrar a sessão, pedindo que os/as participantes refletissem sobre a sessão através da expressão enunciada, dando-lhes ainda a oportunidade de colocar dúvidas que tinham surgido do decorrer da mesma.

A apresentação da Professora Cláudia Ribeiro trouxe-nos uma realidade diferente da portuguesa, repleta de exemplos práticos dos programas desenvolvidos no Brasil. O tempo era pouco e, por isso a Professora foi bastante explícita na apresentação.

### ***Interpretação***

No decorrer do *workshop* existiram várias situações merecedoras de reflexão sobre a forma como me senti perante as mesmas. O fato de ter iniciado a sessão com atraso e ter consciência que deveria controlar o tempo, causou-me de imediato nervosismo. Para além de que não conhecia o grupo de trabalho e, por isso, não sabia à partida se as atividades que tinha preparado iriam verdadeiramente de encontro às expectativas dos/as participantes. Tenho consciência de que não dei tempo para um debate intergrupar alargado para todas as atividades, utilizando expressões como: o tempo está a acabar, têm de começar a passar as ideias para o papel, só mais dois minutinhos.

Enquanto os grupos realizavam as atividades e debatiam entre eles, fui circulando pelos grupos verificando se o exercício tinha sido compreendido na sua totalidade e conduzindo para o término das atividades. Não consegui por nenhum momento ficar longe dos grupos de trabalho, dando-lhes espaço quando conversava com os outros. Assim, senti-me incluída no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das atividades. Isto porque em nenhum momento senti que a minha presença se tornava incomoda nem perturbava o debate que ia surgindo dentro dos grupos.

Nas conclusões da atividade de apresentação, senti que tinha condicionado as respostas dos/as participantes, ao concluírem que não apresentaram nenhuma característica física pelo facto do exemplo que dei se tratar de uma característica psicológica.

### ***Confronto***

Apesar de saber de antemão que idealizava uma sessão em que os/as participantes fossem os membros ativos da mesma, confrontei-me com a necessidade de controlar o tempo, de modo a que todos/as, ou pelo menos, quase todas as atividades planeadas fossem realizadas. Dificilmente se

encontram justificações para aquilo que consideramos ter sido uma falha, mas almejava que os/as participantes saíssem da sessão com o sentimento que o tempo despendido não tinha sido em vão. Este sentimento é reflexo das minhas experiências passadas, nas quais eu era participante e sai de formações com a sensação de que não trazia nada de novo, por isso, no papel contrário, quis de tudo para controlar para que isso não acontecesse.

A minha experiência na docência refletiu-se no condicionamento causado na atividade de apresentação. Pois não me limitei a explicar a atividade, assim como a exemplifiquei, condicionando, possivelmente, as respostas. Enquanto docente sempre expliquei e dei exemplos dos conceitos abordados, mas nunca me tinha questionado sobre o efeito desses exemplos, até agora. Será que os exemplos que damos condicionam toda a ação? Mas, e se não damos exemplos, será que as orientações para a ação serão compreendidas?

Face à minha postura no decorrer do *workshop*, embora tivesse consciência que me encontrava numa situação e papel diferente dos/as participantes, que deveria conduzir o *workshop*, não quis que se estabelecesse nenhuma situação de poder. Assim, aproximei-me sempre dos grupos de trabalho, deixei que “tomassem o meu lugar” quando apresentaram os seus trabalhos. Estratégia que pretendo manter nas restantes sessões.

### ***Reconstrução***

Consciente que a modificação das práticas profissionais requer tempo, a verdade é que o tempo, ou melhor, a gestão do tempo foi algo que me faltou no decorrer da sessão. Posto isto, no próximo *workshop* irei dar todo o tempo necessário à realização das tarefas, permitindo que o debate e a discussão das atividades se realizem através da partilha de experiências, independentemente da realização ou não de todas as atividades planeadas. Ficou claro que a construção de conhecimento através do debate proporcionado pela realização das atividades é impulsionador do desenvolvimento de competências para agir.

Face aos exemplos ou condicionamentos causados pelos exemplos dados, pretendo, embora considere difícil, a sua aplicabilidade imediata na ação. Não dar exemplos, no sentido de não condicionar os pensamentos e respostas dos/as participantes, ou se existir a necessidade de dar exemplos, que estes sejam inclusivos, realçando a existência de outras possibilidades de resposta.

## **Reflexões Críticas – II Workshop (RC 2)**

### ***Descrição***

Neste *workshop* já não senti o nervosismo inicial pois, apesar de terem existido os mesmos cuidados de preparação da sala e dos materiais para o *workshop*, o facto de ver caras conhecidas acabou por me tranquilizar. À semelhança dos que aconteceu no I *workshop*, este iniciou-se com alguns minutos de atraso, mesmo assim três participantes chegaram a meio da realização da atividade de apresentação, o que pela especificidade da mesma não causou qualquer problema, permitindo inserir esses/as participantes *a posteriori*.

Face à primeira atividade, de um modo geral, todos/as os/as participantes conseguiram encontrar características em comum com os diferentes animais. Apenas uma participante não conseguiu encontrar nada de comum com o animal sorteado, pois, segundo a mesma, tinha fobia a esse animal, mas com a minha ajuda e a do grupo conseguiu apresentar-se através das características que assumiu nada ter em comum com o referido animal.

Para os/as participantes que já tinham feito a atividade de apresentação na semana passada, foi claro que nunca tinham pensado numa atividade de apresentação deste género, mas consideraram que lhes permitiu refletir sobre o que são e o que podem encontrar em comum com um animal. Os/as restantes participantes concordaram acrescentando que apesar de não gostarmos de algo existem sempre características comuns.

Na mesma linha de atribuição de características os/as participantes individualmente refletiram sobre as características que atribuiriam aos homossexuais e aos heterossexuais. Da realização desta atividade surgiram três condicionamentos:

- estamos num contexto que implica formar para a prevenção da homonegatividade, logo se os/as participantes procuraram este tipo de formação, por norma, têm menos atitudes negativas face aos homossexuais. Por isso, esta atividade não funcionou na sua plenitude porque as características atribuídas a uma pessoa heterossexual e a uma homossexual foram idênticas. Ou, pelo facto das características atribuídas às pessoas homossexuais não serem tão negativas como esperado, ao ponto de permitir refletir sobre o que sentem os homossexuais quando as ouvem. Assim, senti de acrescentar características negativas à lista da pessoa homossexual, de forma a prosseguir com a realização da segunda parte da atividade;

- o facto das características atribuídas serem apenas para o homem gay e para o heterossexual deixando as mulheres lésbicas e as mulheres heterossexuais de fora da atividade. Este

condicionamento acabou por ser benéfico pois a análise foi feita exclusivamente para um dos sexos, possibilitando uma análise aprofundada face a esse sexo. De notar que esta atividade deveria ter sido duplicada para atribuição de características a mulheres lésbicas e a mulheres heterossexuais, mas por uma questão de tempo ficou a sugestão da atividade;

- pelo facto de propositadamente ter colocado a folha salmão para as características do indivíduo heterossexual e a folha verde para as caraterísticas do homossexual, causou nos/as participantes alguma confusão, pois tendiam a assumir a cor salmão para o homem *gay*. Esta perspetiva foi discutida com os/as participantes que perceberam que por menos preconceituosos que sejamos existem raízes culturais profundamente enraizadas das quais nem nos damos conta.

A terceira atividade numa primeira fase de reflexão individual, causou de imediato, nos/as participantes a sensação de que não saberiam responder às questões colocadas e que iam errar todas as questões. Assim, expliquei que o importante não era acertar ou errar mas sim que refletissem sobre cada uma das questões. Em grande grupo, as reflexões permitiram concluir que as questões podiam estar construídas de forma subjetiva, levando a enviesamentos nas suas respostas. Mas também, foi explicado que as conclusões de cada uma das questões traduzem a generalidade, e que iremos encontrar no nosso dia-a-dia de situações ou ter conhecimento de situações contrárias à generalidade. Explicação que fazia com que as respostas fossem respondidas de forma errada.

Na atividade do “Coming-out trágico” deixei que os dois grupos discutissem as suas objeções de forma aprofundada sem pressões de tempo, mas sem que se esquecessem que tinham de preparar para o frente a frente com o outro grupo. Por isso, na preparação do debate cada grupo deveria tentar prever o que o outro grupo iria argumentar. Embora, alguns elementos dos grupos assumissem que se encontravam na posição contrária àquela que realmente acreditavam, conseguiram participar dentro do seu grupo pois iam debatendo dentro do próprio grupo.

O debate foi iniciado democraticamente, ou seja, primeiro falava um grupo apresentando os seus argumentos e depois falava o outro grupo, contrapondo. Sempre mantendo a ordem no debate, os/as participantes “inovaram” a atividade falando para uma Maria imaginária colocada entre eles, deixando assim de contra argumentar um grupo com o outro, mas “falando” diretamente para a Maria, dizendo: “Maria debes...” ou “Maria lembra-te...”. Chegando à conclusão que é uma decisão individual foi introduzindo o “acontecimento trágico” da atividade e, aí, individualmente, os/as participantes apontaram o dedo a um familiar da Maria, justificando a sua opção. Por uma questão de tempo e por se ter dado bastante tempo para reflexão e debate, embora este não tenha sido suficiente, passou-se para a atividade de encerramento, refletindo rapidamente sobre a expressão do *workshop*.

A apresentação da professora Ana Maria Brandão foi de encontro exatamente ao que lhe havia pedido quando o convite foi efetuado e não podia ter sido mais entusiasmante pois todos/as se mostraram muito atentos/as e curiosos/as relativamente aos dados apresentados.

### ***Interpretação***

O facto de ver participantes que já tinham assistido ao primeiro *workshop* deixou-me mais calma pois, se, por um lado, tinham voltado é porque a primeira sessão tinha correspondido às expetativas e motivações. Por outro lado, sabia de antemão como iriam interagir na sessão, não descurando que a presença de novos elementos poderia condicionar a interação. Isso fez com que soubesse de início que deveria continuar a manter o entusiasmo e provocar o debate e a discussão, num clima dinâmico de abertura.

Os condicionamentos da segunda atividade mostraram-me que na planificação das atividades deveria ter, uma vez mais, consciência que cada um/a interpreta a realização das atividades à sua maneira. Embora tenha sentido que a atividade não correu como planeada, por me encontrar diante de pessoas que não possuía atitudes negativas (evidentes) face à diversidade sexual. Os/as participantes conseguiram perceber os objetivos desta atividade e sendo um dos objetivos fornecer estratégias para a intervenção nesta área, todos/as perceberam a sua aplicabilidade junto de outros públicos. No mesmo sentido, e apesar de não ter existido possibilidade de refletir sobre as características das mulheres heterossexuais e das mulheres lésbicas ficou a sugestão de atividade. Refletindo de antemão para as conclusões que se poderiam retirar com esta atividade.

Senti que a estratégia de ter colocado as cores das folhas ao contrário do que os/as participantes esperavam também foi benéfico pois obrigou a que se refletisse sobre este facto contrariando ideias preconcebidas.

Na 3ª atividade não foi realizada conforme planeada, ou seja, senti necessidade de fornecer a todos/as os/as participantes o questionário de modo a que pudessem refletir, numa primeira fase, individualmente sobre todas as questões. Em vez de serem confrontadas com as questões e não sentissem a “pressão” de responder diante de todos/as sem reflexão. Isto significa que não quis inibir nenhum/a participante. Por isso, e tendo a atividade replanificada corrido bem, considero que a reflexão na ação realizada para a alteração da atividade planeada correspondeu às minhas expetativas.

Quando me deparei com a alteração da atividade do “Coming-out”, realizada exclusivamente pelos/as participantes, fiquei satisfeita. Ou seja, conseguiram reelaborar a atividade na ação, mesmo que tenha sido inconscientemente. E, torná-la muito interessante para quem observava como eu, dada

a existência de uma Maria imaginária. Mais uma vez, dado o entusiasmo com que os/as participantes estavam o tempo escasseou, por isso, embora não tenha abdicado da reflexão final nem todos/as os/as participantes deram a sua opinião face à expressão.

Relativamente à apresentação da professora Ana Maria Brandão senti-me bastante satisfeita, por um lado, por esta ter correspondido ao que idealizei para o *workshop*. E, por outro lado, por ver que todos/as os/as participantes se mostravam motivados/as.

### ***Confronto***

A experiência que adquiri com a prática fez com que me tornasse menos ansiosa nesta sessão. Considero que embora tenha tentado que tudo seguisse as linhas orientadoras desenvolvi a minha capacidade inventiva no decorrer da ação. Pois soube “ler” que a forma como tinha preparado a atividade dos conhecimentos sobre a homossexualidade poderiam constranger os/as participantes e, por isso, optei por replanificar a atividade. No entanto, dado o clima de abertura criado, os/as participantes também foram capazes de reelaborar uma das atividades, tornando-a mais dinâmica. Acredito que isto aconteceu porque o método de aprendizagem democrática estava a funcionar em pleno.

Tal como aconteceu na sessão anterior, tive a necessidade de deixar uma das atividades por realizar, o que não foi um problema, pois a experiência que adquiri com a sessão anterior foi que mais vale uma atividade a menos e mais tempo de reflexão.

### ***Reconstrução***

De referir que embora tenha planeado todas as atividades de forma imparcial possível, devo estar sempre preparada para que os/as participantes interpretem os exercícios à luz das construções sociais. Na segunda atividade não fomos inclusivos/as deixando de lado as características das mulheres.

Terei de modificar a minha prática no sentido, de embora não exemplificando para não condicionar, também não devo deixar que as atividades fiquem pela metade.

### **Reflexões Críticas – III Workshop (RC 3)**

#### ***Descrição***

À semelhança das restantes sessões, esta iniciou-se com 5 minutos de atrasado. A primeira atividade iniciou-se, com a distribuição de um papel, onde cada participante escreveria 3 coisas sobre si, posteriormente divulgava ao grupo. Esta atividade possibilitou a criação de um espaço de partilha para as restantes atividades.

Ao grupo, caberia adivinhar qual das 3 afirmações não era verdadeira. Desta atividade, realça-se a reflexão feita pelo grupo, acerca da forma preconceituosa, repleta de estereótipos, de como olhamos/julgamos os/as outros/as. Verificou-se que, a maioria dos/as participantes não conseguiram transmitir quais as questões verdadeiras ou falsas.

Pelo facto, da atividade consequente, incidir sobre a Metodologia S-IVAM, e tendo a Prof.<sup>a</sup> Teresa Vilaça, como participante e especialista convidada da sessão, decidiu-se alterar a ordem das atividades. Desta forma, expectou-se uma abordagem da Metodologia, para que posteriormente os grupos pudessem trabalhar a metodologia em prol da temática. Em dissonância com a expectativa, esta decisão refutou, pelo espírito interventivo e reflexivo dos/as participantes em conciliar o conhecimento e experiência da especialista, com a ânsia de reflexão dos/as participantes. Em suma, o tempo foi escasso para tanta vontade de partilhar.

Face ao compromisso assumido, anteriormente, com a elaboração de uma atividade com a Metodologia S-IVAM, devolveu-se a tomada de decisão para os/as participantes para a escolha entre a continuação da explanação da Prof.<sup>a</sup> Teresa Vilaça, ou a elaboração da(s) atividade(s) planeada(s). Efusivamente, a decisão recaiu pelo debate incessante/interventivo que a Prof.<sup>a</sup> Teresa Vilaça proporcionou aos/às participantes.

#### ***Interpretação***

Sendo autora deste ciclo de *workshops*, este *workshop* teve a particularidade de ser ajustado às exigências dos/as participantes. Para mim, significa que tudo aquilo que mais almejava: ser autora e não atora. O facto de partilhar este *workshop* com a Professora Teresa Vilaça reflete a necessidade de criar espaços colaborativos, capazes de enaltecer as vontades e exigências dos atores, que neste *workshop*, foram os/as participantes.



### ***Confronto***

Construir um dispositivo que prime pela autonomia dos/as participantes, pode constituir uma utopia, pois tendemos a elaborar dispositivo com o máximo de atividades, para que sejam o mais produtivos possível. No entanto, apercebo-me que ao invés de incentivar os/as participantes à construção das suas aprendizagens, previamente já selecionei o que vão e devem aprender.

### ***Reconstrução***

Admitir que reformularia este *workshop*, não pode constituir com um fator negativo no meu processo de ensino aprendizagem. Pelo contrário, sou da opinião que só é reformulável o que almeja qualidade. Deste modo, o que retiro desta experiência, é o facto de sermos altamente pressionados/as para mostrarmos resultados. Assim, elaboramos guiões extensos, como se os/as participantes fossem depósitos dos nossos focos de estudo.

Ser investigadora e formadora, requer de minha parte uma reflexão profícua. A ânsia de querer mostrar resultados, não me trouxe uma real noção do que seria agilizar este *workshop*. Pois, conhecendo o trabalho e a forma de estar da Professora Teresa Vilaça, facilmente percebi que o espaço de abertura ao diálogo com os/as participantes seria o ex-libris da sessão. No entanto, quis ser audaz, e propor um trabalho que incidisse no que a Professora Teresa Vilaça, explanasse. Foi com audácia, mas com pouca experiência que planeei a sequência deste *workshop*. Pois não pude cumprir com o que tinha estipulado. No entanto, penso que não devo dramatizar a situação, pois como anteriormente frisei, só é reformulável o que almeja qualidade. Ficam estes pensamentos solitários, que valem o que valem, com a certeza que me trouxe uma postura mais crítica face ao trabalho desenvolvido.

**APÊNDICE 12**  
**CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA PALESTRA “OLHAR(ES) (D)A DIVERSIDADE”**



# PALESTRA

## Olhar(es) (d)a diversidade

Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva - Braga

**15 DE JUNHO**



### PROGRAMA

#### 15h - Sessão de Abertura

Aida Alves - Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva  
Maria Teresa Vilaça - Instituto de Educação, Universidade do Minho

#### 15h20 - Fatores Associados ao Preconceito Sexual

Jorge Gato, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

#### 16h15 - Coffee Break

#### 16h30 - Os Conhecimentos dos Estudantes Universitários (utentes da BLCS) face à (homo)Sexualidade

Regina Alves, Mestranda do Instituto de Educação, Universidade do Minho  
**Comentador:** Jorge Gato, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

#### 17h30 - Sessão de Encerramento

José Carlos Morgado, Instituto de Educação, Universidade do Minho  
Anabela Leonor, Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva

A participação é **GRATUITA**.

Mais informações através do e-mail: [olhar.a.diversidade@gmail.com](mailto:olhar.a.diversidade@gmail.com)

 Biblioteca  
Lúcio Craveiro da Silva



**APÊNDICE 13**  
**POWERPOINT APRESENTADO NA PALESTRA “OLHAR(ES) (D)A DIVERSIDADE”**



Universidade do Alentejo  
Instituto De Educação

Universidade do Alentejo  
Instituto De Educação











**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
MEDIÇÃO EDUCACIONAL  
E SUPERMISAÇÃO NA FORMAÇÃO


**Os conhecimentos dos  
Estudantes Universitários  
(utentes na BLCS) face à  
(homo)sexualidade**

**PALESTRA**  
**"Olhar(es) (d)a Diversidade"**

Regina Alves

1


 Universidade do Minho Instituto De Educação	
 Excmo. Lúcio Craveiro da Silva	
<b>SUMÁRIO</b>	
	Ponto de partida
	Pressupostos teóricos
	Metodologia
	<u>Objetivos da investigação</u>
	Caracterização sociodemográfica
	Conhecimentos gerais sobre a sexualidade
	Conhecimentos gerais sobre a homossexualidade
	Considerações finais



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Extenção  
Lúcia Cavaleiro da Silva

# Ponto de Partida




## CONHECIMENTOS

- Os **conhecimentos** sobre a (homo)sexualidade são uma construção social que se transforma cultural e historicamente.

## PRECONCEITOS

- O **preconceito** contra homens *gays* e mulheres lésbicas não pode ser visto como um construto unidimensional, mas sim multifacetado e edificado a partir de diferentes domínios do conhecimento social.


3




Universidade Do Alentejo  
Instituto De Educação


Bolton  
Luís Cavaleiro da Silva

## Pressupostos Teóricos




- Receber informação e aprender sobre temas relacionados com a sexualidade e a diversidade sexual, como parte integrante dos currículos de formação, **aumenta** os níveis de conhecimento e **diminui** as atitudes negativas face a homens **gays** e mulheres lésbicas (Alderson et al., 2009; Morgan, 2003).
- A **falta de conhecimentos** sobre a homossexualidade está negativamente correlacionada com as **atitudes homonegativas** (Winter, 2011).
- Os estudantes expostos a **materiais informativos** sobre a homossexualidade tinham **atitudes menos negativas** do que aqueles que não estiveram expostos (Nichols, 1998).





Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Instituto de Educação  
Lúcio Craveiro da Silva





# Metodologia

## O inquérito por questionário

- o o questionário de caracterização sociodemográfica;
- o o questionário de conhecimento sobre a sexualidade (Alderson, 2009);
- o a escala de informação sobre a homossexualidade (Wells & Franken, 1987 cit. in Alderson, 2009).

### Objetivo

- o Identificar o nível de conhecimento dos estudantes universitários sobre a (homo)sexualidade.



5

**Caracterização Sociodemográfica**

**SEXO**

	f	%
Masculino	61	41.2
Feminino	87	58.8
<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>100.0</b>

**IDADE**

Média = 22,14  
DP = 3,709

**ESTADO CIVIL**

	f	%
Solteiro/a	145	98.6
União de facto	2	1.4
<b>Total</b>	<b>147</b>	<b>100.0</b>

**FREQUÊNCIA ACADÊMICA**

	f	%
Licenciatura	84	57.1
Mestrado	63	42.9
<b>Total</b>	<b>147</b>	<b>100.0</b>

**ORIENTAÇÃO SEXUAL**

	f	%
Homossexual (gay/lesbica)	9	6.2
Heterossexual	136	93.2
Bissexual	1	.7
<b>Total</b>	<b>146</b>	<b>100.0</b>

**RELIGIÃO VS. RELIGIOSIDADE**

Religião	Média	DP
Católica (N=94)	3.73	1.220
Protestante (N=1)	6.00	.
Ortodoxa (N=1)	6.00	.
Sem religião (N=41)	1.29	782
<b>Total (N=137)</b>	<b>3.04</b>	<b>1.622</b>

Universidade do Rio Grande  
Instituto de Educação  
Lúcio Cavalcini de Silva





